

大学評価の動向と課題

高等教育研究叢書

62 2000年3月

米澤彰純 編



広島大学
大学教育研究センター

大学評価の動向と課題

米澤彰純 編

広島大学 大学教育研究センター

序 文

米澤 彰純

1997年夏、米澤がパリのOECDで研修を行っていたとき、文部省から電話を頂き、ヨーロッパの大学評価について調べる気はないか、という問い合わせがあった。すでに広島大学の大学教育研究センターで大学評価・改革論を担当することが内定していた私は、在欧期間中、機会を見ては大学評価に焦点を当ててヨーロッパの高等教育研究の複雑な流れをつかもうと稚拙な犬かきを始めてはいたが、まだ、その全容は皆目見当がついていなかった。個人的には大変ありがたい話とは思いつつも、新しい勤め先であるセンターのお許しがなければ引き受けることは出来ないと一端お断りしたところ、今度は当時のセンター長であった有本先生から改めて文部省高等教育局からの受託という形で大学評価の研究を始めるので参加してほしいとの要請があり、よろこんで参加させていただくことにした。

1997年10月の赴任直後に有本先生を代表とする個人プロジェクトとしてスタートした後、有本先生の寛大なご配慮から、有本先生より全体的な問題提起および質問紙調査を行うように、というご指示を頂いた後は、実質的にほとんどの研究のデザイン、運営、管理および執筆を新人である米澤にお任せいただき、比較的自由に研究を進めさせていただいた。その間、有本先生には文部省とのパイプ役を務めていただき、当初1年半以上の計画で行われるはずであった作業が、国立大学をめぐる社会・政治的環境の予想以上の急激な変化の中で前倒しされ、実質的に半年で何らかの成果を出すようにとの要望が出されるなど、さまざまなハプニングはあったものの、米澤としては比較的これらの煩事に関わらずに研究に没頭できたことは、大変幸せであった。

1997年11月から12月にかけては、本書にご執筆頂いた安原先生がイギリス、米澤がオランダ・フランス・ドイツへと、短期在外研究員として派遣され、ヨーロッパを中心とした大学評価について第1次の調査を行った。すでにイギリスの大学評価について、日本の第1人者としての地位を確立されていた安原先生には、その後様々な形で公私にわたるアドバイスを頂くことになり、今回のご執筆についても、快くお引き受けいただいた。この時には文部省大学課（当時）の合田哲雄さんもフランス・オランダそしてイギリスの調査にご同行いただき、取材を繰り返し、ともに寝食を共にする中で、政策形成の中でこの研究に対して文部省が何を期待しているかについて、何度も熱い思いで話し合ったことを今でも鮮明に覚えている。この間、まだこの種の仕事に対して不慣れで緊張していた私は、実際ほとんど観光のためのオフタイムもなく、またご飯は無料にもファストフード系でばたばたと仕事の話し合いをしながらぼそぼそすますなど、今思えば大変申し訳ないことをしたのではないかと反省している。が、それはともかく、合田さんは政策担当者としての自分の問題意識を果敢に出会った人々にぶつけられ、それに引きずられながら、私も東京

大学・東京工業大学の矢野眞和先生を中心とする EPSE の研究会の中で常にご指導を頂き、長年の思いであった政策インプリケーションのある研究の実現化について、様々な考えをめぐらせる貴重な時間を得ることが出来た。合田さんとは文部省側の実務上の窓口として、その後も文部省へ調査報告を提出するまでの間、連絡を取り合いながら作業を進めたが、彼は、文部省側から若干の質問項目を入れてほしいとの要望を出した他は、その後の分析、集計、結果発表等に対して、一切口を出さない態度を貫いてくださった。

1月に行った質問紙調査のコアの部分は、実はオランダで構想し、この後冬のドイツをさまよいながらまとめたものである。出発以前に、センターの山野井先生や村澤さんや多くのスタッフの方々から貴重なアイデアを出し合った中から、実際に欧州で繰り広げられていた大学の教育・研究の質の保証と改善のための熱い戦いに照らし合わせ、何が出来るかを考えた。最終的な質問紙案は、その後、山野井先生との間で時には激しい討議を重ね、1月半ばにできあがった。

センターが自己点検・評価制度発足前後に相次いで行った全国調査の実質的な功労者であり、また東京大学大学総合教育研究センター時代の上司である金子先生には、過去のデータと整合性をもてるような形で行ったらどうかなど、暖かい目で貴重なアドバイスを頂いた。結果的には当時センターで始めた評価活動の質問項目の多くは、その後大学基準協会や文部省の公的な調査の中に取り込まれており、最終的にはむしろ独自色の強い形での質問紙設計となってしまったが、この時期のセンターの大学評価研究の精神が、今回の研究叢書にまとめられた多くの論文のコアの主題となっていると私は考えている。

センターでの質問紙調査と相前後して、センターの羽田先生を中心とした、様々な大学の評価の実態を調べる訪問調査を行った。これらの訪問には、センターの当時の構成員の多くの方々に参加され、様々な思いを抱かれて戻られた。調査の設計、あるいはそれに間に合わなかったものに関しては調査の分析の過程で、多くの激しい議論を戦わせた。日本の大学は個別に見れば、実に多様である。この実感なしに質問紙調査だけで何かの結論を導き出すことは、時にはリアリティのない大変危険なことになってしまう。一方、一人の人間が実際に見ることの出来る大学の数はどうしても限られる。質問紙の分析の中で現れた全体構造の結果と、個々人が限られた範囲でかいま見たそれぞれ異なる現実のイメージをどのように統合していくかという作業は、想像以上に骨が折れ、何度も紛糾に近い激しい話し合いが続いた。

後に文部省に提出した調査結果が世に出回るにつれ、幾人かのセンターに関わりの深い先生から、このような形でセンターの研究が政策形成の過程に関わったことについて、真摯なお叱りの言葉を頂いた。このご指摘はその通りで、この作業を行う前から、これが実質的にはいままでセンターが行っていた形とは異なる、より直接的な政策形成への寄与へとつながるリスクを伴う研究であることは、センターの何人かの構成員には共有された認識であった。このため、時間的な制約の中で、分析結果に関するセンター内のコンセンサ

ス作りに関しては、特に大きな時間とエネルギーを割いた。最終的な文部省への報告は、教育学部の山崎研究室の院生の方々の多大な貢献の結果、1998年の4月末、実質的には5月の連休明けに提出した。

欧州調査の結果については、1月20日に大学審議会組織運営部会に有本先生のご好意で列席させていただき、ほとんど実質的に貢献できないまま、当時の有馬部会長の鮮やかな手さばきの中での頂点の議論をかいま見させていただく機会を得た。その後、財務センターなどで発表をさせていただいた後、有本先生が日本、安原先生がイギリス、私米澤がオランダという形で1998年5月に高等教育学会で大学評価の発展枠組みについて紹介させていただいた。私個人としては、特に国立教育研究所の喜多村和之先生から再三頂いたオランダと米国のアクレディテーションとの関連についてのご指摘については、アクレディテーションとQuality Assuranceとの本質的な違いはあるとは思っているものの、確かにおっしゃるとおりであり、自分の研究量の浅さの虚をつかれる思いであった。このことについては、後に金子先生より、やはりオランダのモデルが米国を強く意識したものであるとのご指摘をいただくことになった。

また、質問紙調査及び訪問調査に関しては、1998年4月末にセンター名で文部省に提出した後、プロジェクト代表者の有本先生が1998年6月に学術月報にその概要を報告され、一般の目に触れることになった他、センターのホームページでも公開に踏み切った。

結果の一部は、この年に出された大学審議会答申の中間答申と最終答申に盛り込まれ、これが結果的に先ほど言及したお叱りのもととなった。ただ、あえて弁解させていただければ、编者自身は、東京大学の運営のための調査研究を行う機関として設立された東京大学調査室と言うところでプロとしての研究者生活を歩みだした第1世代であり、それだけに、今までよりもより踏み込んだ形での高等教育研究の大学や政府の政策形成への貢献のあり方があるのではないかとこの考え方を持っている。もちろん、このことの問題性やリスクも承知しているが、そのことを十分配慮した上で、プロジェクトとしての調査結果の発表、調査結果そのものの中身について、出来る限りの慎重な議論を繰り返した。

有本先生を代表者とする研究プロジェクトは一応1998年4月の報告書提出を持って終了し、有本先生は、1999年9月にドイツ・カッセル大学で開かれたConsortium for Higher Education Researchersに招待され、このプロジェクトの成果をふまえた日本の大学評価の動向について講演をされ、米澤も同席した。また、今井重孝先生が、これに先駆け、南アフリカの世界比較教育学会で本研究の成果をもとに発表された。

その後は実質的に個人としての資格での有志による再分析の作業に入った。この作業は、研究資金なしの手弁当で行われ、1998年11月の研究員集会で成果の一部を米澤、村澤、作田の個人の研究の経過報告として米澤の発表の一部に引用し、口頭発表を行った。また、米澤、村澤は、これを有本、山野井両先生との共同発表の形で、1999年の5月に高等教

育学会で発表させていただき、その上で米澤、村澤、作田の連名で高等教育学会の学術誌『高等教育研究』に個人研究として投稿、第3集に収録されることになった。

この投稿がアクセプトされるにあたっては、高等教育学会編集委員会の先生方やその他の先生方から、大変真摯な、また貴重なコメント、アドバイスを頂いた。特に、この論文が当初は十分な仮説検証型の論文になっていないということ、また、結果が常識的にすぎるとの指摘は大変重要な指摘であり、これが米澤が掲載論文及び、本書第1章で提示することになる大学評価の構造モデルを生み出す上での大きな原動力になった。また、今回の調査は時間的な制約もあり、全学レベルの調査に限定して行われた制約があり、これを克服するために様々な統計的工夫を凝らしたことが、結果的に不必要な統計の乱用をし、その説明能力の確率の低さを十分に考慮していないのではないかとのご指摘を頂いたことも、後にさらにこの点について何度かさらに確実な形で結果の再計算を行う契機となり、本研究の精緻化の原動力になった。本書をご覧いただければわかるように、結果的にはそれでも統計手法に頼りすぎているとの誹りを受けるかもしれない。しかし、このことの裏付けには、個別の訪問調査、個票レベルまでおりた分析結果の信憑性の検討など、出来る限りの裏付けを行った上での提示であり、また、評価項目について79項目という多数の項目を包括的に質問した調査は過去に例がなく、それなりの意義はあったと考えている。

なおこの他に、米澤はこの個人研究の成果を1999年12月にニュージーランドのオークランドで開かれた Australasian Association for Institutional Research で発表、この内容の一部は International Network of Quality Assurance Agencies for Higher Education (INQAAHE) のニューズレターである QA に米澤名で紹介されることとなった。

こうした一連の作業を経て、2年半の歳月をかけて、ようやく研究叢書という形にまとめ上げることが出来た。実は、この研究が行われた時期は、ちょうど2000年4月より発足する大学評価機関、大学評価・学位授与機構の構想から発足準備までの時期に重なり、有本先生、安原先生、米澤は、阿部東北大学総長を代表者とする科学研究費プロジェクト「大学評価機関に関する研究会」のメンバーとして加わり、有本先生はチリでの INQAAHE の総会に参加され、安原先生はイギリスへの訪問調査、米澤はオランダ・フランスへの訪問調査を行った。特に幹事の岡田先生を初めとするこの研究会のメンバーの先生方との様々な議論は、今回の研究叢書の中で随所に活かされている。

有本先生がご多忙であったこともあり、当初は本書を有本先生との共編で出すという話もあったのだが、最終的な段階で、有本先生より、米澤単独編で出してはどうかというご提案があった。若手を育てる寛大なご配慮として、ありがたくそうさせていただくことにした。

今回の調査は、文部省への提出時も、この研究叢書の提出においても、実は作田助手、村澤助手のお二人にほとんどその実質的な作業をお願いする形になった。特に、文部省への提出時には、米澤が疲れも手伝ってか骨折を伴う大けがで4ヶ月半にわたる入院生活

を送っている最中に集計・分析が行われた経緯があり、このお二人なしにはとても報告書の作成は不可能であった。無謀と知りつつ、手術を行った広島大学医学部附属病院から大学近くの土肥整形外科に移り、そこからのタクシーと車椅子を使った通学と早期退院を認めていただいた土肥先生のご配慮により、作田氏とともにゴールデンウィークを返上して最終的な点検作業を行ったことが懐かしく思い起こされる。

というわけで、言いたいのは、訪問調査でお世話になった先生や、研究費を一切出せないのにも関わらず、本書への貴重なご寄稿を快諾してくださった山崎、陳両先生を含め、本書はこの重要な時期に高等教育の将来を真剣に考えた、多くの人々の善意に支えられた作品であるということと、このことについて、いくら感謝をしても足りないくらい感謝していると言うことである。

目次

はじめに	米澤 彰純	
第1部 大学評価の国際動向		
第1章 大学評価の理論枠組みと国際動向	米澤 彰純	1
第2章 アメリカの州立大学における パフォーマンス・ファンディング	山崎 博敏	12
第3章 第三者評価で大学はどう変わるか ーイギリスの事例からー	安原 義仁	29
第4章 オランダの大学評価の動向と課題	米澤 彰純	41
第5章 中国における高等教育評価の回顧と展望	陳 武元 張 彤 (訳) 南部 広孝	50
第2部 日本の大学評価の動向と課題		
第6章 大学評価の実施状況と評価項目の構造	村澤 昌崇	61
第7章 フィードバックシステムの確立	作田 良三	79
第8章 大学評価の効果・問題点・将来像	米澤 彰純	91
第3部 資料編		99
(調査の方法・単純集計・自由記述・調査票)		

第1部 大学評価の国際動向

第1章 大学評価の理論枠組みと国際動向

米澤 彰純

本章では、主に1980年代後半以降の大学評価に関する理論枠組みの発展と国際動向について整理を行なう。

1. 1990年前半までのわが国の大学評価論とそのインパクト

1990年代前半までのわが国における大学評価に関する理論的レビューの主なものとしては、喜多村他(1991)、新堀編(1993)があり、それぞれ大学審議会答申を受けた自己点検・評価活動が本格化する時期までの理論動向をまとめている。喜多村は、大学評価は不可欠とした上で、さまざまな主体による評価を大学が自らの主導権で自己を評価する行為としての「内部評価」と、大学の外部者が大学を評価する「外部評価」とに分けて整理し、大学がとるべき態度としては、大学自らのイニシアティブによる自律的な「自己評価」を行う以外にないと主張した。1980年代後半から90年代前半にかけてのわが国の大学評価の発展は、基本的にはこの喜多村の主張に近い形で進行したわけだが、喜多村と同じ本で金子(1991)は、当時の大学審議会の自己評価を中心とする提案を、「一方で大学人の心理的抵抗の配慮、他方で高等教育全体の構造変化に関する視野の欠落から、自主性原理に偏るものとなった」と分析している。他方、新堀(1993, 39-40頁)は、そもそも日本人には厳しい公的な評価や公然たる仲間内の評価を受け付けない傾向がありながら、他方ではカゲやホンネでは日本人は評価好きで特に序列付けを好むので、私的評価や部外者からの評価が優勢となり、また公的な制度的評価は客観的形式を重んじる数量を基準とするものになりがちだとしている。

わが国の大学評価システムが自主性原理に偏るようになったという当時の金子の指摘は、大学評価に関する1980年代以降の国際的動向を俯瞰した場合、わが国の現行の大学評価の特徴をうまく言い得ていることがわかる。米国のアクレディテーションのプロセスにおけるセルフスタディのあり方を論じたKells(1988, 1998訳)は、評価システムは自己評価(内部評価)を基礎として大学の発展や改善を志向するものではなければならないとしており、彼の主張は喜多村や有本(1991, 1993)に影響を与えている。

一方、実際の大学評価活動自体は、新堀の指摘を裏づけするように、大学の自主性に任されていながらも大部分の大学がこれを実施するまでに普及した。広島大学大学教育研究

センターが1998年に行った「大学評価に関する全国調査」(広島大学大学教育研究センター1999)によれば、1992年度より自己点検・評価を実施した大学が顕著に増加した。1997年度までに83.7%の大学が自己点検・評価を1度以上実施しており、2度以上実施した大学も56.4%と半数を越えている。他方、最近私立大学を中心に急速に浸透しつつある大学基準協会の相互評価を含め、外部評価・他者評価の実施大学が増加し始めるのは1995年度以降で、1997年度までに1回以上実施した大学は全学レベルでは15.1%にとどまり、2回目以降を実施した大学はほとんどない。他方、ジャーナリズムによる大学評価は、従来の偏差値等の入試難易度に加え、さまざまな満足度指標に基づくランキングが大学選択の指標として普及し始めている。一方、この現象は、日本のみならず、アジア各国にも波及している。Asiaweekは、1997年よりアジア地域での国際的な大学ランキングを発表しているが、1999年には東京大学や中国の多くの大学がこのランキングからの離脱を正式に表明するなど、その存在は少なくとも大学側には認知されるようになってきている。(蓮實重彦1999、民主教育協会1999)

2. 米国における大学評価の動向

本書の第1部は、米国(第2章)、イギリス(第3章)、オランダ(第4章)及び中国(第5章)における大学評価の動向と課題に関するレビューを行っている。

大学評価のあり方は、大きく分けて、ア krediteーションシステムを主体とした米国型と、公的な中央評価機関をもつヨーロッパ型に大きく分けることができる。米国の基準認定システムは、基本的には、各大学による自己評価と各地域のア krediteーション団体による評価との組み合わせという構成をとっている。また、職業教育プログラムに関しては、例えば engineering であれば ABET(the Accreditation Board for Engineering and Technology)などの職業団体が評価を実施する。

米国の基準認定における具体的なプロセスでは、まず、大学の内部関係者が自己点検作業を行い、これに基づいて自己評価白書(self-study report)を作成する。この報告書に対しては、他大学の評価者が実地調査団を結成して3~4日間の実地調査を行い、その結果を基準協会が判定を行う。この実地調査団のメンバーは、審査対象大学とは利害関係のない評価者が、各分野の専門の教授や、学生部、図書館、財政などの管理部門から広く選定される。また、それぞれのメンバーには大学評価のための研修を通じて評価の知識や技術を身につけるように求められる。また、調査対象の大学には基準認定を得た上で、最低10年に1回、場合によっては1年後や5年後に再評価を行うことを求め、大学評価の継続性を保証する。ア krediteーション団体、すなわち基準協会は、大学が自主的に結成した voluntary association であるという意味で大学の団体的自治であるし、同時にア krediteーションの判定権を持つ意味で、お目付け役的な権威を持つ外部評価者の役割をかねてい

る。この基準認定活動には政府が直接的には関与せず、財政とのリンクもない。ただし、学生に対する奨学金援助は、アクレディテーションで基準認定された大学の学生に与えられるので、この意味では評価の結果が財政に間接的影響を及ぼす（喜多村 1993、Brennan 1997）。

一方、本書の第 2 章の山崎、民主教育協会(1998)の座談会および江原(1998)が紹介しているように、米国においては、従来のアクレディテーション・システムに加えて、1990 年代にはいって州立大学に対し業績指標に基づく財政配分が浸透し始めている。この代表例が、テネシー州で、大学の在學生に学力試験をしてその結果を 1 部補助金と結びつけている。また、多くの大学に Office for Institutional Research という、その大学に関するいろいろなデータを集積して評価や大学運営の参考資料を提供する組織がおかれており、その意味で、大学評価の文化がすでに根付いている。

3. ヨーロッパにおける大学評価の動向

ヨーロッパにおいては、1980 年代半ばに、イギリス、フランス、オランダにおいて国家レベルの大学評価の機関が成立し、その後各国にこの中央評価機関の設立が普及していく。オランダおよびフランスは、それぞれ中央に第三者評価機関を 1980 年代半ばに成立させたが、財政配分はこの評価機関とは別個の配分基準にもとづいて行われており、オランダでは大学の自主的改革を促す内部評価に評価システムの焦点が置かれている（Vroeijenstijn, 1995）。これら、国際的な大学評価の動向に関しては、Brennan(1996)、桑原編（1997）の他、最新のものとしては Scheele ら(1998)や Dubois らによる EVALUE レポート（1998）が出され、EVALUE グループの研究成果はさらに、Feve-Bonnet ed.(1999)の形で結実している。Brennan(1996)が指摘しているように、1990 年代前半の国際トレンドは外部評価の発展にあったとされ、わが国における大学基準協会の相互評価や第三者評価機関設立の動きはこのラインに基づく動きと考えられる。しかしながら、Dubois(1998)は現在のトレンドは逆に内部評価に焦点が移っているとの指摘を行っており、フランスの CNE は全大学の外部評価を 1 度実施したあとはむしろ内部評価を重視し、外部評価を選択性にする方向を打ち出した(Sursock and Staropoli 1998)。

日本のように、公的な評価は自主性原理に強く依拠する一方で、民間雑誌によるランキングなどが実質的には優勢となる現象は、ヨーロッパの中ではドイツにおいてこれに比較的近い状況を見ることができる。ヨーロッパにおいては、イギリスの Higher Education Funding Council における財政配分とのリンクを基礎とする評価のあり方（馬場 1997、安原 1997、1998、本書第 3 章）を一方の極としながら、ドイツでは、ニーダーザクセン州などを除いて中央レベルでの大学評価機関が存在せず、大学評価は大学の主体性に任され、その一方でジャーナリズムによるランキングが行われている（丹生 1998、木戸 1999）。な

お、ドイツの最新動向については、吉川が大学評価機関に関する研究会最終報告(2000)の中で紹介を行なっている。しかしながら、大陸一般に言えることだが、大学を教育や研究の質で選ぶことは学生の間で一般的ではなく、また、ドイツでの自己点検・評価の実施率は日本よりは低いと考えられる。

4. 東アジアにおける大学評価の動向

以上の欧米の動向に対し、日本と比較的高等教育システムの構造が近いと考えられる東アジア、特に中国と韓国において大学評価がどのような形で根付いているかを考えてみよう。東アジアの国に共通するのは、3カ国とも歴史的な経緯から国の資源を重点的に配分されてきた国立大学を抱え、国立、公立、私立大学間での公的資金の配分格差と同時に、国立大学セクター内部での公財政の傾斜配分が行なわれている。

このような国立大学セクター、さらにはセクター内での特定の大学への公的資源の傾斜配分という構造は、東アジアおよび東南アジア諸国に比較的多く見られる高等教育の構造である。しかしながら、大学評価に関しては、日、中、韓三国のあり方は大きく異なっている。

中国においては、大学評価はアメリカの基準認定（アクレディテーション）に範をとった「合格認定評価」が国家教育委員会により行われ、不合格校については学生募集の停止や運営停止の措置が国家教育委員会によって採られる。この合格認定合格校に対しては、さらに「運営状況の評価」が行われ、この他に、省レベルと国レベルで優秀な高等教育機関を選んで競争を促し、水準を向上させることを目的とした「優秀校選定のための評価」があり、順位をつけた優秀校のリストが公表されることを、大塚（1997）が紹介している。陳と張（本書第5章）は、この後の動きとして、1998年4月に出されたより包括的な高等教育評価システムの試行状況、自己評価や、大学・政府の両方から独立した第三者評価の発展の最新動向を紹介している。

韓国においても、基本的にはアメリカの基準認定（アクレディテーション）をモデルとした評価システムが、韓国大学教育協議会によって1980年代以降活発に行われるようになってきている（馬越1997）。

大塚によれば、中国で基準認定の制度が定着した背景には、1970年代以降急速に高等教育機関の数が増加している反面で、設置基準の整備が十分に進んでおらず、それゆえにアクレディテーション型の基準認定が実質的な質の判断の基準として機能する余地があったことがある。また、馬越は、韓国において、大学評価の普及に関わる政府のプレッシャーが働き、大学評価と財政支援との連携を強化する立場を政府が鮮明にしていることを挙げている。

これに対して、日本においては大学基準協会の大学基準の他に文部省主導の大学設置基準が戦後設けられた経緯もあり、大学基準協会の審査を受けた維持会員校の数は長期にわたり伸び悩んだ（田中 1995, Baba and Hayata 1997）。維持会員校及び再審査にあたる相互評価を実施する大学は、大学設置基準大綱化増加してきているが、それでも基準認定を受けることの誘因は未だ強力ではなく、この制度の定着を阻んでいる。これらの最近の動向を踏まえた大学評価論としては、大学基準協会との関連に焦点を置いた早田(1997)と、大学自治論との関係に着目した細井他(1999)が出されている。

大学審議会答申『21世紀の大学像と今後の改革方策について』（1998）は、1990年代以降の日本の自己点検・評価の活動がある程度評価した上で、それだけでは不十分であり、さらなる第三者による評価が不可欠だとして、第三者評価機関の早期設立を推奨した。この大学評価機関の設立を前提とした今後のわが国の大学評価のあり方については、国立大学協会(1999a、1999b)、大学評価機関に関する研究会(1999、2000)などから報告書が提出され、国立大学協会（2000）も、第三者評価機関設立を前提とした同協会のあり方検討委員会「中間まとめ」を内部文書として作成した。

この一連の急速な動きの中で比較的早い時期に出された喜多村(1999,237頁)は、喜多村(1991)を加筆・修正したものであるが、彼はその中で、「大学の主体的な自己点検・評価による大学や改革への有効性に疑問を呈し、その大学への不信にもとづいて、国の外部評価機関に大学評価を委ね、しかもその結果を資源配分に結びつけようとする考え方が大学審から性急に出てきたことは、長い眼で見た大学の自治の維持との観点からはなはだ残念な方向である」と述べている。

1999年9月に相前後して出された文部省による事実上の lump sum にあたる、全学的な意思決定に基づく学内の予算の再配分を用意にした国立大学予算配分の改正案や、国立大学の独立行政法人化に向けての文部省指針の提示によって、この大学評価機関の性格はさらに変化し、新大学評価機関は、独立行政法人としての国立大学の中期的な業績評価を担う機関として位置付けられる方向性が示された(Yonezawa, 2000)。

以上のように、東アジアにおいては、比較的類似した高等教育システムを持ちながら、その大学評価政策においてはそれぞれ互いに影響を与えながら各国の文脈の中で独自の発展を示しており、そのなかで、特に日本はつい最近まで、東アジアの中でも特異な自主性原理の強い評価システムを選択してきたことになる。

5. わが国における自主性原理強調の意味

以上のように、これらの諸外国の状況の中で考えた場合、わが国の大学評価は、現在に至るまで、アクレディテーションの再審査としての性格を持つ大学基準協会の相互評価を含め、基本的には各大学の自主的なイニシアティブが前面にでる形での自己点検・評価や

その延長線上にある自主的な外部評価が高度な発展を見せることになったところに特徴がある。

大学評価の発展のあり方は、それぞれの国や高等教育システムのもつ社会的文脈の中で多様であり、またその動向についてもどこかに一つの収斂する方向が明確に見えているわけではない。むしろ、ここに「内部評価重視 internal evaluation oriented vs 外部評価重視 external assessment oriented」「中央集権的 centralized vs 分権的 decentralized」という2つの軸を設定して4つの次元を設定すれば、わが国はドイツとともに内部評価重視で分権的な次元に属し、その大学評価活動自体の浸透度と多元的な発達状況から見れば、世界的にみても最も発達した内部評価重視型の分権的評価システムと位置づけることが可能である。

なぜこのような分権的な内部評価重視型システムが発達したかについては、実は金子が主張する大学人への配慮や視点の欠落という理由のみでは説明することのできない、日本の大学システムがもつ複雑なシステム構造という視点から理解することが必要である。わが国の大学は、ヨーロッパに見られるような事実上全ての大学が公的な財政によってまかなわれている状況とは異なり、私的負担を前提とする大きな私立大学セクターを抱えている。さらに、国立、私立それぞれのセクター内での大学間の多様性が著しく、教育や研究のおかれている環境や基礎的条件に、明らかな格差が存在する。その一方で、設置基準の厳格さは米国などをはるかに上回っており、しかも財政上のリンクを持たないことから、基準認定を受けないことに対する社会的サンクションが事実上存在しない。これは有本(1991)が指摘した、評価において国立大学に対してヨーロッパ的特徴が、私立大学に対してアメリカ的特徴が見られるといった単純な議論を越えた、中央集権的で外部評価重視型の評価を困難とするようなシステムの特性をわが国の高等教育システムが内包しているということであり、それゆえに、このような形での大学評価の発展が一つの選択肢として選択されたと見るのが妥当ではないだろうか。

わが国の評価の問題は、国立大学においては高等教育の公的運営と公費負担を原則とするヨーロッパ的な要素が、私立大学においてはむしろ大学運営上の財政的裁量権が大きい米国的要素が顕著に表れるという大学システムの構造の二重性を内包している。このなかで、国立大学に対して比較的有効と考えられる西ヨーロッパ型の中央評価システムは、おそらく私立大学の存在のゆえに設立が2000年まで遅れることになった。一方、アメリカおよび東アジアで一般化したア Kredィテーション型評価機能も、大学基準協会による基準認定を受けないことの社会的サンクションの不明瞭さによって多数の不参加大学を生んでいる。この中で、事実上選択されたのが自己点検・評価重視の評価政策であり、これは実施したか否かだけを見れば、絶対多数の大学において何らかの形で実施されるまでに定着した。

以上の現象が起きた背景には、わが国の大学行政において、「評価」の機能が断片化されて(fragmented)存立してきたことを指摘することが必要であろう。日本の大学行政の特徴で

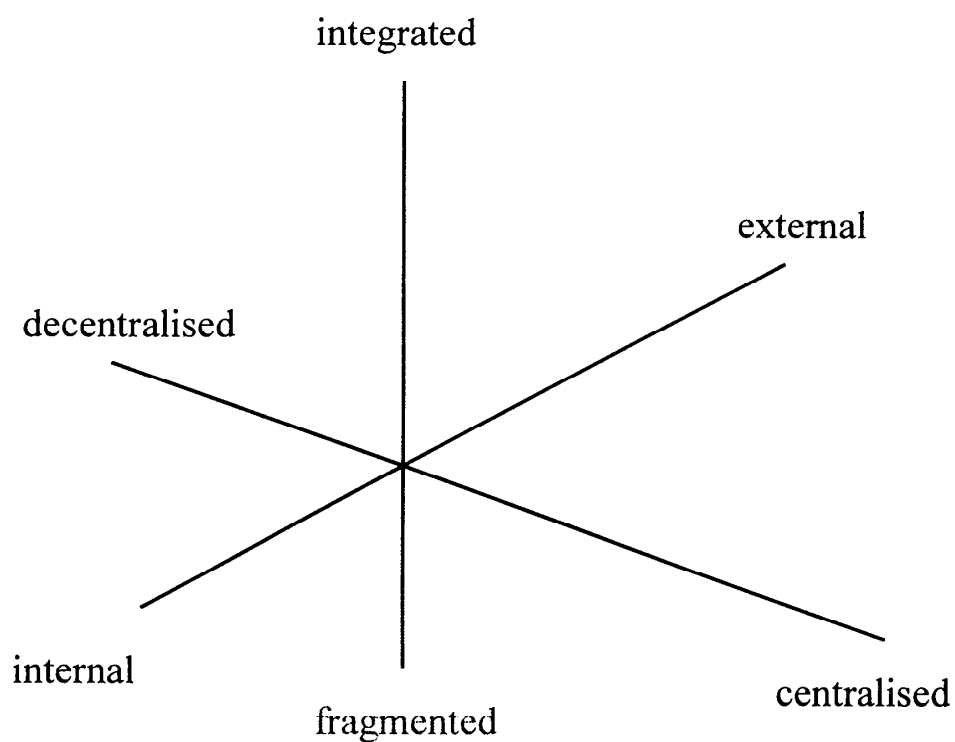
ある新增設時の厳しい設置認可プロセスは、大学基準協会の大学基準による基準認定の実質的な意味を事実上奪うほどに強力な、事実上の「外部評価」としての機能を担ってきた。一方、国立大学における予算折衝や、私学助成の算定プロセスもまた、多くの量的な指標に基づいた財政配分を行ってきており、この意味で、教育の質の評価は、すでに一定程度公的資金の配分において「評価」に基づく配分がなされていると考えることもできる。さらに、研究に関しては、1998年現在国立大学の主要研究費は①外部資金関係予算 1,060 億円②科学研究費 1,179 億円③教官当積算校費 1,552 億円によって構成されている（文部省 学術国際局 1998, 10 頁）。これより国立大学全体をみても、すでに大学主要研究費の半分以上はプロジェクトごとの評価に基づく競争的な資源配分が行われるようになってきている。

以上のような fragmented な評価のあり方については、Van Bruggen et.al (1998)が、フランスを例にあげながら、個々の大学評価の効果を弱めるものとして、より統合的な評価システムを作ることの必要性を主張している。その一方で、Baba & Hayata が大学基準協会の現在の在り方について主張するように、むしろ大学評価が設置認可等の類似の機能が並立することでその機能が「純化」され、それゆえに意味を持つのだという議論も成り立ちうる。

わが国において、1980年代後半以降、分権的で内部評価重視の自己点検・評価システムが発展してきたことに対しては、一方で、国全体の評価システムが fragmented であるゆえの、大学評価の意義付けや効果に対する懐疑がつねに提示される状況を生んできた。実際、大学評価が分権的で自主性原理にまかされたことは、個々の大学における評価活動の多様性を生むがゆえに、相当数の大学において大学評価の形骸化を産む素地を作り上げたという批判を完全に退けることはできない。

その一方で、自己点検・評価がまったくインパクトをもたなかったと断定することもできない。すべての大学に画一的な評価プロセスをあてはめるのではなく、自己評価によってそれぞれの大学に合った評価プロセスを認めたことが、結果的には一面において現状の大学システムの複雑性に適したフレキシビリティを与えることになったと考えることもできる。つまり、個々の大学は、現実の大学運営や教育・研究活動の問題に即した評価の手法を自ら選ぶ自由度を保障されていたのである。それでは、このような構造を、果たして大学が自らの自主性の中でどの程度生かしてきたのかについては、本書第2部においてさらに検証することにする。

図1 大学評価の構造モデル



付記：本章および第2部の各章の一部は、米澤・村澤・作田 2000, 「日本の大学評価システムの構造と機能」『高等教育研究』第3集をもとに大幅に加筆・修正した文章を含んでいる。

◇参考文献

- 有本章 1991, 「研究評価と大学組織」喜多村他『大学評価の理論的検討』広島大学 大学教育研究センター, 49-75 頁.
- 有本章 1994, 「大学評価の現状と課題 ブラックボックスと化した大学に未来はない」『季刊窓』窓社, 38-48 頁.
- 有本章 1998, 「大学の評価システムに関する全国調査－機関評価の一断面－」『学術月報』Vol.51, No.8(通巻第 645 号), 46-56 頁.
- 馬場將光 1997, 「イギリスの大学評価」桑原敏明編『大学評価に関する総合的比較研究』, 19-35 頁.
- Baba, M. and Hayata, Y. 1997, "The Changing Role of JUAA in Japanese University Evaluation", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.22, No.3., pp. 329-335.
- Brennan 1997 "Authority, Legitimacy and Change: the Rise of Quality Assessment", *Higher Education Management*, Vol.9, No.1, IMHE, OECD, pp.7-29.
- 大学基準協会 2000, 『大学評価の新たな地平を切り拓く 一本協会のあり方検討委員会 「中間まとめ」－』
- 大学審議会 1998, 『21 世紀の大学像と今後の改革方策について (答申)』.
- 大学評価機関に関する研究会 1999, 『大学評価機関に関する研究(中間まとめ)』平成 10-11 年度科学研究費補助金(基盤研究(B))
- 大学評価機関に関する研究会 2000. 『大学評価機関に関する研究』平成 10-11 年度科学研究費補助金(基盤研究(B))
- 大学評価機関(仮称)創設準備委員会 1999, 『中間報告』.
- 江原武一 1997, 「アメリカ合衆国の大学評価」桑原敏明編『大学評価に関する総合的比較研究』, 7-18 頁.
- EVALUE 1998, *Evaluation and Self-Evaluation of Universities in Europe*, European Commission.
- Fave-Bonnet ed., 1999, *Evaluation: the institutions' response*, *European Journal of Education*, Vol. 34, No. 3, September.
- 蓮實重彦 1999, 「平成 11 年度入学式における総長式辞」
→ (<http://www.u-tokyo.ac.jp/division/admission-address.html>) .
- 早田幸政 1997, 『大学評価システムと自己点検・評価 ー法制度的視点からー』エイデル研究所.
- 広島大学大学教育研究センター 1998, 『大学の評価システムに関する全国調査 質問紙調査の結果概要』(ホームページによる公開: <http://133.41.148.156/database/hyoka.html>、広島大学大学教育研究センター1999, 『大学改革と市場原理』73-92 頁に収録) .
- 細井克彦・林昭・千賀康利・佐藤春吉 1999, 『大学評価と大学創造 大学自治論の再構築

- に向けて』東信堂.
- ケルズ 1988(1998 喜多村和之／館昭／坂本辰朗訳), 『大学評価の理論と実際』東信堂.
- 金子元久 1991, 「高等教育の構造変化と大学評価」喜多村他『大学評価の理論的検討』
広島大学 大学教育研究センター, 77-96 頁.
- 木戸裕 1999, 「ヨーロッパの大学にもランキング?」『IDE・現代の高等教育』406号,
50-57.
- 喜多村和之 1993, 『新版大学評価とは何かー自己点検評価と基準認定』東信堂.
- 喜多村和之 1999, 『現代の大学・高等教育ー教育の制度と機能ー』玉川大学出版部.
- 喜多村和之・関 正夫・有本 章・金子元久 1991, 『大学評価の理論的検討』広島大学
大学教育研究センター.
- 国立大学協会 1999a, 『大学評価機関についての論点整理』.
- 国立大学協会 1999b, 『大学評価機関に関する大学長アンケート』.
- 桑原敏明編 1997, 『大学評価に関する総合的比較研究』平成6年度～平成8年度科学研究
費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書.
- 民主教育協会 1998, 『IDE・現代の高等教育:「大学評価の新展開」』401号.
- 民主教育協会 1999, 『IDE・現代の高等教育:「大学ランキングを問う」』406号.
- 文部省学術国際局 1998, 『未来を築く産学連携-大学と産業界とのパートナーシップの
構築』.
- 大塚豊 1997, 「中国の大学評価」(桑原敏明編 1997, 『大学評価に関する総合的比較
研究』.49-62頁).
- Scheele, J.P., Maassen, A.M., Westerheijden, D.F. eds. 1998, *To Be Continued...*, CHEPS.
- Surssock, A. & Staropoli, A. 1998, "Country Report: France", (Scheele, J.P., Maassen, A.M.,
Westerheijden, D.F. eds. 1998, *To Be Continued...*, CHEPS.), pp.125-133.
- 新堀通也編 1993, 『大学評価』玉川大学出版部.
- 丹生久美子 1998, 「ドイツにおける大学評価の新展開」民主教育協会『IDE・現代の
高等教育』401号,48-52頁.
- 田中征男 1995, 『戦後改革と大学基準協会の形成』大学基準協会.
- 馬越徹 1997, 「韓国の大学評価」(桑原敏明編 1997, 『大学評価に関する総合的比較
研究』.63-72頁).
- Van Bruggen, J.C., Scheele, J.P., Westerheijden, D.F. 1998, "To be Continued...Syntheses and
Trends", Scheele, J.P., Maassen, A.M., Westerheijden, D.F. eds., *To Be Continued...*, CHEPS.,
pp.87-99.
- Vroeijenstijn, A. I., 1995, *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and
Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*, Jessica Kingsley
Publishers, London.

- 安原義仁 1997, 「イギリスの大学における教育評価の構造とメカニズムー政府白書『高等教育ー新たな枠組みー』1991年を中心にー」桑原敏明編『大学評価に関する総合的比較研究』(第2章)平成6年度～平成8年度科学研究費補助金(基盤研究(A)(1))研究成果報告書, 161-172頁.
- 安原義仁 1998, 「イギリスにおける大学評価の新展開ー高等教育水準保証機構(QAA)のゆくえー」民主教育協会『IDE・現代の高等教育』401号, 38-42頁.
- 米澤彰純・村澤昌崇・作田良三 2000, 「日本の大学評価システムの構造と機能ー自己点検・評価が生み出したものー」『高等教育研究』第3集、玉川大学出版部。
- Yonezawa, A. 2000, 'Changing Higher Education Policies for Japanese National Universities', paper presented at Seminar by Tsinghua University in Co-operation with OECD-IMHE in April 2000, Beijing, China.

第2章 アメリカの州立大学におけるパフォーマンス・ファンディング

山崎 博敏

本論文は、1980年代以降アメリカの南部の州を中心として実施されている州立大学のパフォーマンス・ファンディング、すなわち評価に基づく財源配分について紹介する。我が国の最近の状況を見ると、その理念と方法は大いに参考になると思われる。これについては、従来、日本では紹介されることがほとんどなかったが、筆者は『IDE』誌に概略について紹介しているので、併せてお読みいただければ幸いである。

ここでは、テネシー州とサウスカロライナ州の事例をやや詳しく上げたい。テネシー州は、州立大学への予算配分を評価に基づいて行った最初の州であり、その後他の州にも同様の試みが実施されるようになったため、模範的・典型的なケースとして位置づけられている。サウスカロライナ州は最近実施したばかりだが、州から大学への予算配分の全額を評価に基づいて行う「100パーセントパフォーマンス・ファンディング」として有名であり、ある意味で極端な事例としてとりあげた。

まず、最初に簡単にアメリカにおける大学評価とパフォーマンス・ファンディングに至る背景を述べ、次に、2つの州における実施状況を述べることにする。

1 大学評価の展開とその背景

高等教育の拡大が続いていた1970年代の初めまではアメリカ経済の好調と州財政の堅調もあって、連邦や州から大学に支給される教育費はほとんど入学者数に比例して増大を続けていた。しかし、1980年代にはいると州税収は乏しくなり、大学や大学院の卒業生の就職難が到来した。消費者は高等教育への投資に引き合うだけの質的な成果の証拠を示すことを要求しはじめた。アカウントビリティの時代が到来したのである。全米知事会をはじめ議会関係者の声は大きくなった。

しかしそこに至るまでのアメリカにおける大学の評価は意外と長い。19世紀末には大学や中等学校を資格認定の試みが始まったといわれている。カーネギー財団の助成を受けてフレクスナーが行った有名な医学部評価は1909年であった。が、教育機関の本格的な評価は、1930年

代にいくつかの強力な地域的資格認定団体が創設されて始まった。そこでは各大学は定められた最低水準を満たしていることを示し、自己の使命と目的をどのように達成しているかを示す自己評価を行うという評価システムが採用された。その際、さらに認定団体の専門家による訪問調査も行われている。他方、医学や経営学、心理学、教員養成などの領域では、学会や専門職業人の団体による学科の教育課程等の資格認定も行われるようになった。こうして大学間団体による機関評価と専門職団体による学科教育課程の評価というタテとヨコの評価のシステムが確立したのである。

従来、教育は州政府の役割とされ連邦政府は教育にはあまり関与してこなかったが、スプートニクショックと教育の経済発展に対する寄与を根拠づける人的資本論の台頭により、連邦政府は 1960 年代に教育費の大規模な援助を開始した。1965 年の教育法(ESEA)と高等教育法(HEA)がそれである。これらの法律で教育機関への連邦政府の大規模な援助が始まるとともに、グラントを得た者は連邦政府の資金を使用することによりどのような結果が得られたかを示す評価報告書を提出することが義務づけられた(Worthen, Sanders and Fitzpatrick,1997,p.32.)。

さらに、1970 年代には学生の学習に対する評価を行おうとする努力が始まった。州政府は大学側に評価を求めるようになり、多くの州がこの運動に参加することになった。しかし、1970 年代における初期の評価は、分権的で大学等の機関をベースにするものであった。大学は自己のユニークな使命を実現するのに必要な評価の物差しを開発することを求められた。アルベルノカレッジや北ミズーリ州立大学などの実践は有名である。

1980 年代になってアカウントビリティの声が強くなると、高等教育は州の関心をもっと反映し、学生や雇用者、親、一般公衆を含む広い構成員に対してもっと公的に説明可能であるべきであるという考え方が強くなった(Jones,1994,p.2)。このような中で、従来、大学間団体として高等教育の質の維持に携わってきた各地域のアクレディテーション団体に代わって、州政府が大きな関与をし始めたのである。

その際、高等教育の専門家が果たした役割も無視できない。過去の評価は学生一人あたりの支出額、図書館蔵書冊数、教員の博士号所有率、学生の能力水準といったインプット資源に関する指標を中心としていた。アスチン(1984,1991)は、このような方法を批判し、大学でなにが起きているか、学生が大学でどの程度成長しているかが大切であるとして、「付加価値的アプローチ」を主張している。アスチンは、アメリカのすべての学校と大学とその関係者を網羅する全国組織であるACE (アメリカ教育協議会)に強い影響力を持っており、そのような考え方は多くの者に影響を与えた。現在では高等教育の質の水準として、大学のサービスへの満足度、就職状況、一般教育や専門教育での成績など学生の成果に焦点を当てるようになってきた。学生数の減少と予算の頭打ちにより大学間の競争が激しくなるとともに、学生も良質の教育経験を提供する大学で授業料を支払うことに敏感になっている(Banta,1986,pp.1-2)。

2 各州におけるパフォーマンス・ファンディングの実施状況

高等教育でパフォーマンス・インジケータを採用している州は多い。その中でいくつかの州は評価を予算配分とリンクさせている。各州の高等教育管理団体の全国組織であるSHEEO (State Higher Education Executive Officers)は、1997年に全国48の州の組織を対象とした全国調査を行った。その結果は、以下に示す通りである。

4分の3に当たる37州は何らかの形でパフォーマンス・インジケータが使われている。そのうちの26州は最近3年間に実施したばかりであるが、現在よりも拡大したりより洗練したいと考えている。実施しているほとんどの州はアカウントビリティを目的として実施している。23州は消費者に高等教育に関する情報を提供するためにパフォーマンス・インジケータを使用している。23州は高等教育への州政府の資金を何らかの形で分配するために使っている。最も頻繁に使われているインジケータは、卒業率であり、続いて転入率、教員の授業負担、学生の満足度追跡調査、外部研究資金、補習活動とその効果、資格試験への合格率、学位授与数、卒業生の就職率、入学試験成績、学生の授業時間数などとなっており、概して生産性に関するものが多い。

表1 パフォーマンス・インジケータと予算が直接リンクしている州

州と実施しているセクター	法令上の義務化	実施年	1997年度のPFへの配分予算	予算全体に占める割合
テネシー (大学・短大)	なし	1981年度	2500ドル	4%
コロラド (大学・短大)	あり	1994年度	600万ドル	2%
ミズーリ (大学・短大)	なし	1994年度 短大は95年度	1100万ドル	2%
オハイオ (短大のみ)	あり	1996年度	300万ドル	1%
フロリダ (短大のみ)	歳出法	1997年度	1200万ドル	1%
サウスカロライナ (大学・短大)	あり	1998年度		2000年度に100%

(出所:<http://www.sheeo.org/SHEEO/pub-ann-feb98.html> 1999年2月22日現在をもとに作成)

何らかの形で優れた評価結果を示した大学に報いるように資金を配分している23州のうち、8州はパフォーマンスと予算を直接的に結びつけている(パフォーマンス・ファンディング。表1を参照)。残る15州は直接的なリンクづけしていないが、うち9州では2年以内に実施する計画を持っている。なお、調査でパフォーマンス・ファンディングを実施中と答えた8州のうち、調査終了後の1997年中にアーカンソーとケンタッキーの両州は、高等教育管理団体と政治の変化によりパフォーマンス・ファンディングを廃止した。代わって、ワシントン州は1998-2000年度に実施することを決定した(以上、SHEEO,1998)。

3 テネシーにおけるパフォーマンス・ファンディング

テネシー州には 1997 年現在、公立 4 年制大学が 10 校、公立短大が 14 校、私立は 4 年制大学が 44 校、短大が 10 校ある。公立の高等教育機関は 2 つの異なる管理機関によって管理されており、テネシー大学はテネシー大学理事会(Board of Trustees)、その他の州立の大学と短大は州理事会(State Board of Regents)によって管理されている。さらに、これらの機関はテネシー高等教育コミッション(Tennessee Higher Education Commission, THEC)によって調整されている。

実験的試行期 (1979-1982 年)

州が主導して行う高等教育の質の改善と評価の試みのパイオニアとなったのがテネシー州である。1975-76 年、テネシー高等教育コミッションは、従来の学生数に基づく計算式に代わって、パフォーマンスを基準として州の高等教育費の一部を配分する可能性について議論を始めた。1976-77 年に 12 のキャンパスでパイロットプロジェクトが実施され、様々なパフォーマンス・インジケータ(PI)に関するデータの収集と利用についてテストが行われた。

1979 年、教育予算と一般予算の教育部分の 2 パーセントが、評価プログラムを実施しその結果を年次報告にまとめた機関にその報償として追加配分された。

その後のパフォーマンス・ファンディングの発展

1983 年には、高等教育機関の代表者と THEC 事務局との協議の上で、ガイドラインを大幅に修正し、5 年間の成果に応じた予算配分(Performance-funding)プログラムを実施するに至った。

1983 年以降、教育および一般予算の 5 パーセントがパフォーマンス・ファンディングのために充てられるようになった。試行期以降の配分基準の推移は表 2 に示している。

具体的な調査と採点の方法

「1992-93 年から 1996-97 年までのパフォーマンス・ファンディング基準」(1992 年 12 月決定)によれば、年間の日程は次のようになっている。全公立高等教育機関で評価作業が行われ、報告書は毎年 7 月 1 日までに各管理機関に、8 月 1 日までに THEC に提出される。データその他の資料はすべて THEC 所定の様式で提出される。採点方法は各指標によって異なる。ここでは一般教育と専門分野の成果に関する指標を紹介しよう。

一般教育 一般教育に関する成果の計算方法は以下の通りである。成果は、ある機関の学生の平均値の大きさ(全国平均との比較または過去の成果)によって測定される。全国平均値では 3 種類の平均値が使用できる。2 年制機関では、当該機関が使用するテストについての全国平均値。大学の場合、2 つの平均値のいずれかが使用できる。すなわち、入学者の ACT 平均値が全国平均を下回る場合と上回る場合では、次の(a),(b)の平均値のいずれかが使用できる。(a)全国平均と比べた合計得点：大学の平均点数から全国平均値を引き、その値を全国平均

の標準誤差で割った値(一種のZ得点)。(b)過去の得点と比べた合計得点：現在のその大学の平均値から過去の平均値を引いた値を、現在の全国平均の標準誤差で割った値。以上の方法で得られた得点に応じて、下の表に示すような配点で、0から10までの点数が与えられる。

表2 テネシー州のパフォーマンス・ファンディングの配点基準とそのウェイトの変化
: 1979-1997

試行期		第一期	第二期	第三期	第四期
1979-1980	1981-1982	1983-1987年	1988-1992年	1993-1997年	1998-
1. 教育課程の資格認定(20)	1. 教育課程の資格認定(20)	1. 教育課程の資格認定(25)	1. 資格認定(20)	1. 資格認定(10) 2. 主専攻のテスト(10)	1: 一般教育 1A: 基礎成果のテスト(15) 1B: 試行的評価(10)
2. 卒業生の専攻分野での成績(20)	2. 教育課程の成果(20)	2. テストまたはピアレビューによる各専門分野の教育課程の評価(30)	2. 主専攻分野の評価(30)	3. 一般教育の成果(10) 4. 卒業生在学調査(10)	2. 主専攻分野 2A: 教育課程の資格認定(15, 短大は10) 2B: 教育課程のレビュー(20, 短大は10) 2C: 主要分野の評価(15)
3. 卒業生の一般教育の成果(20)	3. 一般教育の成果(20)	3. テスト、4年間の付加価値、短大卒業生の就職による大学全体の教育成果(25)	3. 学部生の一般教育成果(20)	5. 弱点補強のための改善行動(10) 6. 資格認定を受けていない学士課程のピアレビュー(10)	
4. 学生、卒業生、雇用者への調査に基づく教育課程とサービスの評価(20)	4. 教育課程とサービスへの満足度(20)	4. 調査に基づいた教育方法上の改善(10)	4. 満足度調査(15)	7. 修士教育課程のピアレビュー(大学)または就職(短大)(10) 8. キャンパス固有の入学目的(10)	3. 学生の成功と満足度 3A: 学生卒業生調査(ACT調査に変更)(10) 3B: 残留率(5) 3C: 就職(短大のみ15)
5. 専門家による教育課程のピアレビュー(20)	5. 再生と改善への計画の評価(20)	5. 授業改善への計画(10)	5. 矯正の結果(授業改善への計画)(15)	9. マイノリティおよび全学生の卒業率(10) 10. 使命に関連する大学の諸目的(10)	4. 州と大学の指導性 4A: 大学の戦略的計画目標(5) 4B: 州の戦略的マスタープラン目標(5)
100	100	100	100	100	100

出典：Trudy Banta et al(1996),p.25 および THEC 資料”Performance Funding”(1997)より作成。

表3 一般教育の成果に関する配点

計算された値	-2.50 未満	-2.50 から -2.01	-2.00 から -1.51	-1.50 から -1.01	-1.00 から -0.51	-0.50 から 0.01	0 から 0.49	0.50 から 0.99	1.00 から 1.49	1.50 から 1.99	2.00 以上
点数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

テストの手続きは以下の通りである。(1)使用するテストは、ACT COMP または College BASE のいずれから選択するものとし、5年間の期首以前に申告され、5年間一貫して使用されねばならない。(2)対象学生は、準学士または学士を目指す学部学生である。(3)テストは卒業直前の全学生であるが、英語を母国語とする留学生を除く。(4)500人以上の卒業生がいる大学は、管理団体を通して THEC から許可を得て、統計的に母集団を代表するサンプル調査をすることができる。ただしいかなる場合でもサンプル数は500を下回ってはいけない。

各専門分野の教育 次に、各専門分野の成果(10点満点)については以下の通りである。専門領域のテストは、専門領域の教育課程の質を改善するインセンティブを大学に与えることをねらったものである。評価と点数化の手続きは以下の通りである。点数が一定の基準よりも高いか、または過去のテストの点数よりも改善が見られたら、専門分野の教育は成功していると判断される。各教育課程(資格試験も含む)は5年間の期間中に一回だけ報告される。

各教育課程ごとに、調査が行われた年の点数から全国平均値を引き、その結果を過去最近年の同一テストの結果と比較する。その値が1を越えていると1点が与えられる。もしその値がマイナス1とプラス1の間であれば0点が、値がマイナス1を下回ればマイナス1点が与えられる。次に、その点数をその分野のテストを受けた学生数で乗じ、各専門分野ごとの値を合計する。そしてその年にテストを受けた学生数総数で割る。これは専門分野の重み付け平均値を計算したことになる。この値は次の表4によって最終的な10点満点の点数が与えられる。

表4 専門分野の教育成果に関する配点

計算された値	-0.75 未満	-0.75 から -0.61	-0.60 から -0.46	-0.45 から -0.31	-0.30 から -0.16	-0.15 から 0	0.1 から 0.15	0.16 から 0.30	0.31 から 0.45	0.46 から 0.60	0.61 以上
点数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

テストの手続きは以下の通りである。第1に、5年の期首以前に、管理団体と各機関が共同してテストとその配点を開発し、そのリストは承認を受けておく。期間中、各種テストは、リストの内容との包含関係を検討するために、管理団体を通してコミッションに提出される。もし全国的な標準テストがない分野、あるいは教授団が適切なテストが存在しないと判断した分野では、他学部等と協議するかそのキャンパス独自で、特殊なテストを開発することができる。これらの計画にあたっては、管理団体を通してコミッションのスタッフに対して計画書を提出

し、事前の承認を得なければならない。第2に、5年の期首以前に、各機関は毎年約20パーセントの教育課程がテストを受けられるようなテストの実施計画書を提出するものとする。そのスケジュールは管理団体とコミッションスタッフの承認を必要とする。各大学は一年目に、5年間の累積値を使用するかあるいは毎年の点数を使うかを選択することができる。第3に、適切な全国的な水準が存在しないが合格率のデータが使用できる場合、過去の合格率とその年の合格率を比較することができる。第4に、一つの教育課程の評価にあたっては、その課程の卒業予定の学生全員がテストの対象となる。その例外となる学生がいる場合、教務責任者の承認を受けなければならない。第5に、一つの専門分野ということばは、同一名称を有する一つのレベルのすべての教育課程、と定義する。たとえば、心理学のB.A.と心理学のB.S.は同一の専門分野と見なされる。密接に関連する分野は大学からの申請を管理団体とコミッションが承認すれば、一つの分野であると見なすことができる。第6に、ある分野で準学士号と学士号が提供され、2つのレベルでテストが適切であれば、両レベルの卒業予定者がテストを受け報告されなければならない。第7に、以下の場合、この手続きの要件からは除外される。(a)サイクルの1年目の時点で、少なくとも5年間活動していない教育課程。(b)以前の期間中の年平均卒業生数が10人に満たない課程。(c)学際的領域ないし複数学問分野からなる領域の教育課程、または複数分野を含む個人主導型の教育課程。(d)芸術あるいは表現芸術の分野で表現主体の教育課程。

各専門分野の教育水準の目的は、それぞれの教育課程の質を向上するように大学にインセンティブを与えることである。そのために最近の卒業生と在學生に学士課程の授業に関する調査を行いデータを得て客観的に成果を測定する。5年の対象期間の第2年目と第4年目に、それぞれ、調査以前の2年間に卒業した学生全員を対象に調査が行われる。さらに、第3年目と5年目には、学士課程在學生の代表的サンプルに対して調査が行われる。なお、1年目には基礎データを得る在學生対象の調査が行われるが、参加大学にはポイント(awarded point)が与えられる。

点数化は以下の通りである。項目は複数のカテゴリーに分けられ、合計される。各カテゴリーの成功は、州平均値を上回っているか、あるいは過去の実績を上回っているか、によって示される。現在の値から週平均値と過去の実績値を引き、その値を標準誤差で割る。この値が1を上回っていれば1点が与えられ、マイナス1からプラス1の間であればゼロ、マイナス1を下回っておれば、マイナス1点が与えられる。各カテゴリーの点数の平均を計算したものがその大学の点数となる。先の表4に従って、最終的なスコアが計算される。

両調査の調査票は次のような大きく3つの部分に分けられる。すなわち、(1)一般的な個人的社会的属性に関する質問、(2)教室での授業や支援サービスに関する満足度に関する質問、(3)各大学が必要に応じて挿入した質問、である。(2)の部分だけがパフォーマンス・ファンディングの評価の対象となる。学士課程の卒業予定者(夏、秋、冬学期)は全員が調査対象になるが、合衆国以外に住んでいる者は除外される。

卒業予定者調査に対してはインセンティブ得点が与えられるが、そのためには回収率が最低40パーセントに達していなくてはならない。同様に、在学生調査に対するインセンティブ得点を得るための最低条件は、回収率50パーセントである。これらの条件を満たさない場合、インセンティブ得点は与えられない。各大学は学生集団全体を統計的に代表するようなサンプルを得るように質問紙を在学生に配布するものとする。学士課程の在学者数が5000人に満たない大学の場合、該当学生の少なくとも20パーセント、5,001人以上10,000人までの大学では少なくとも15パーセント、10,000人を越える大学では少なくとも10パーセントに配布するものとする。

資格認定(10点) この指標は、大学に教育課程の資格認定を受けるインセンティブを与えることをねらっている。資格認定を受け適格(eligible)として認められた教育課程の割合に基づいて評価される。下の表5に示すような最高10点の点数が与えられる。

表5 資格認定に関する配点

教育課程の割合	70%未満	70%-74%	75%-78%	79%-81%	82%-84%	85%-87%	88%-90%	91%-93%	94%-96%	97%-99%	100%
点数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

テネシー高等教育コミッション教育課程一覧に掲載されている教育課程だけがこの指標で判定される。選択(options)、集中(concentration)、その他の下位専攻は、たとえ別々に資格認定を受けていたとしてもこの指標での判定対象とはならない。当該分野の当該学位レベルについて教育課程を資格認定する承認された団体が存在する場合に、一つの教育課程が適格であると判断される。コミッションの職員は承認された資格認定団体のリストを用意するものとする。このリストは中等後教育資格認定協議会(Council on Postsecondary Accreditation)によって承認された団体を含めるが、コミッションはいかなる団体による資格認定であろうと、それが個々の大学の使命と州の高等教育マスタープランに調和するか否かを判定する権利を有する。大学あるいは大学の集団は、その管理団体を通してコミッションに対して、資格認定団体の承認リストへの登録や除外を申請することができる。適格として認められない教育課程は次のような4つの教育課程である。すなわち、a.承認された団体から認定を受けていない教育課程の場合、コミッションからの承認が5年に満たないもの。b.廃止した教育課程または管理機関によって消滅させられた教育課程。c.管理機関またはコミッションが「活発でない」と判断された教育課程。d.最近5年以内に州から承認を得た団体から資格認定された教育課程。なお、複数の教育課程が単一の団体から資格認定を受けている場合、各教育課程は別個のものとしてカウントされる。

資格認定ができない学士レベル教育課程の専門家審査(peer review)

この指標は、外

部の審査者による評価を受けることによって学士レベルの教育課程の質を改善させるインセンティブを大学に与えることをねらったものである。5年の対象期間の1年目は、その年に水準を満たしている(successful)と審査された教育課程の割合をもって評価される。2年目から5年目までは、水準を満たしていると審査された指標の割合に基づいて評価が行われる。表のように最高10点が与えられる。

表6 資格認定ができない学士レベル教育課程の専門家審査の配点

水準を満たしている割合	50%未満	50%-55%	56%-60%	61%-65%	66%-70%	71%-75%	76%-80%	81%-85%	86%-90%	91%-95%	96%-100%
点数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

外部の者による学士レベル教育課程の審査は、管理機関とコミッション職員が大学側の適切な専門家と協議しながら作成した基準に従うものとする。外部の者による審査は少なくとも一人の承認された州外の専門家によって行われる。その選任は、管理機関とコミッションの承認に先だって決定された基準に従う。専門家の選考は管理機関とコミッションによる審査をうける。

修士課程の審査（大学）と就職（短大） このスタンダードは大学と短大とでは異なって適用される。そのねらいは、大学に対しては、外部の審査者による評価を通して修士課程の質を改善すべく大学にインセンティブを与えること、短大に対しては就職をめざす課程に学ぶ学生の就職を改善しつづけるようインセンティブを与えることである。

まず、修士課程の審査について述べよう。大学は、5年サイクルの期間内に少なくとも1回、適格な教育課程を評価する。客観的な基準をもとに最高5点までが与えられ(表7)、質的な基準をもとにして最高5点までが与えられる(表8)。外部者による大学院教育課程の審査はテネシー大学院協議会が作成した基準に従って行われる。そのほかの手続きは学士レベルの教育課程の審査と同様である。

表7 修士課程の教育課程の客観的基準に関する配点

合格した水準	0,1,2	3,4	5,6	7,8	9	10
点数	0	1	2	3	4	5

表8 修士課程の教育課程の質に関する配点

平均点	1未満	1-1.4	1.5-1.9	2-2.4	2.5-2.9	3以上
点数	0	1	2	3	4	5

短大の就職状況の審査は、次のようにして行われる。まず大学は毎年卒業生を調査して就職率を計算する。暦年の春、夏、秋の卒業生に対して翌年の6月30日までに調査を行う。各主専攻領域教育課程の卒業生の就職率を計算する。就職率が75パーセント以上であれば、その教育課程は「成功している」と見なされる。これに基づいて表9に従って最高10点が与えられる。

表9 就職率に関する配点(短大)

水準を満たしている課程の割合	65%未満	65%-69%	70%-74%	75%-79%	80%-82%	83%-85%	86%-88%	89%-91%	92%-94%	95%-97%	98%-100%
点数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

入学者に関する目標 そのねらいは価値ある入学者確保に関する目標追求するよう大学にインセンティブを与えることである。マイノリティーの入学者（5点満点）と大学の使命に関わる目標（5点満点）の2つの目標からなる。マイノリティー入学者の目標達成の点数計算は、差別撤廃監視委員会が策定した基準に従う。大学の使命に関わる目標の点数は、その年における目標達成の程度に応じて計算される。いずれも表10に示す点数が与えられる。

表10 入学者の確保に関する2つの指標の配点

目標達成	80%未満	80%-84%	85%-89%	90%-94%	95%-99%	100%
点数	0	1	2	3	4	5

学生の成功(10点) このスタンダードは、卒業率や残留率に現れるような学生の成功を確保するよう大学にインセンティブを与えることをねらっている。同一年次入学生全員に対する配点(5点満点)は表11に示している。加えて、マイノリティーの卒業率や残留率の改善についても最高5点が与えられる。マイノリティーの卒業率や残留率は、ある年の白人の入学者数に対する黒人の入学者数の比率で、その後の白人の卒業率または残留率に対する黒人の卒業率または残留率の比率で割った数値で表現される。配点は表11に示している。

表11 入学生全員の卒業率や残留率に関する配点

目標達成	80%未満	80%-84%	85%-89%	90%-94%	95%-99%	100%
点数	0	1	2	3	4	5

表12 マイノリティーの卒業率や残留率の改善の関する配点

比率	0.50以下	0.51-0.59	0.60-0.69	0.70-0.79	0.80-0.89	0.90以上
点数	0	1	2	3	4	5

1年目には残留率と卒業率を改善するための計画を主観的に評価することによって点数が与

えられる。各大学は計画書を提出し、管理機関とコミッションスタッフが評価する。その計画に沿って、2年目から4年目まで、フルタイムで学位取得希望の新入生の残留率が提出される。2年目の報告時に、各大学は管理機関とコミッションスタッフの援助を受けて、5年目の最終年に向けた在学・卒業の目標を開発する。すべての機関について、残留率(retention)は、秋学期に在籍を登録したフルタイムの新入生のコーホートを確定した後、その数値に対する翌年の秋学期に在籍した者の割合として計算される。在学・卒業率は、そのコーホートを6年間追跡し、卒業に至った者の割合である。

大学固有の使命に関する目標 (10点) このスタンダードのねらいは、各大学にその戦略的計画の過程で成功を収めるようインセンティブを与えることである。各大学は戦略的計画の中で測定可能な目的を策定し、5年間のパフォーマンス・ファンディングの期間にける到達目標(benchmark)を策定する。進捗状況は毎年報告され、到達目標と照らし合わせて最高10点の点数が与えられる。

表 13 大学固有の使命に関する目標の配点

目標達成	80% 未満	80%- 82%	83%- 84%	85%- 86%	87%- 88%	89%- 90%	91%- 92%	93%- 94%	95%- 96%	97%- 98%	99%- 100%
点数	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

大学が選択すべき目標としては、例えば幼稚園から高校までの教育、公共サービス、研究、募金、または州のマスタープランや「テネシー2000年への挑戦」に掲げられている目標の中から選択されるものとする。短大については、開発的教育課程、公共サービス、就職、技術移転、募金、または州のマスタープランや「テネシー2000年への挑戦」に掲げられている目標の中から選択されるものとする。

行動の改善 (10点) このスタンダードのねらいは、各大学に、自己の弱点を把握しそれを修正するために具体的施策を実施するようインセンティブを与えることにある。最終年度の5年目には、特に専門家による一般教育の教育課程の評価を重視する。

4. サウスカロライナの100%パフォーマンス・ファンディング

1997年現在、サウスカロライナ州の高等教育機関の数は、公立では四年制大学が12校、短期大学が21校、私立では四年制大学が20校、短期大学が4校あり、全在学者数は約17万4千人である。同州の公立高等教育機関の管理運営は1967年に設立された、調整機関としてのサウスカロライナ高等教育コミッション(South Carolina Commission of Higher Education, CHE)によってなされている。CHEは、個々の高等教育機関の予算を審査し、州立高等教育

の全体予算を勧告する州法上の権限を有し、さらに、州知事や下院に対して政策上の勧告をし、新設あるいは既存の教育課程の承認や審査を行う権限をも有する。

パフォーマンス・レポーティングの時代

高等教育の改善への端緒となったのは、他の州でも同様、初等中等教育改革であった。1984年、「教育改善法」が通過し、高校卒業の水準が引き上げられた。1980年代の評価は、学生の学習を改善することを目標とした大学を単位とするものであった。各大学はそれぞれ報告のフォーマットを作成し、過去のデータと比較することを求められた。

1988年に通過した629法(カッティングエッジ法)によって、翌1989年CHEは教育研究及び管理運営上の18項目の評価項目からなる「大学の有効性のガイドライン」を作成した。これは各大学の多様性や大学の自律の伝統を尊重するものであり、各大学は自己の使命や目的にふさわしい評価の仕方を考案することが求められた。1992年には、255法が州議会で通過し、同州の州立高等教育機関はCHEを通して州議会と知事に対して特定の客観的データを報告することが義務づけられた。これらは大学のパフォーマンス・レポーティングと呼ばれ、大学側が教育・研究・社会サービス等の活動成果を社会に対して公表し普及させるものであった。これは今でもなお実施されているが、評価の結果が大学への予算とリンクするものではなかった。

パフォーマンス・ファンディングへの転換

しかし、1996年に同州議会は359法という画期的な法律を通過させた。1999年までに公立高等教育機関への州政府支出は100%、法律に明記している9項目37にのぼるパフォーマンス・インジケータを各大学がどの程度の達成しているかその程度に応じて各大学に配分されることになった。在学者数に応じて配分されてきた同州の高等教育機関への予算配分は、大変革を経験することになる。それ以来、同州高等教育委員会は、教育研究、管理運営、計画・有効性の3つのタスクフォースをつくり、37の指標の具体的定義、測定方法などの検討作業を行った。1996年9月、その仕事は完了した。次いで、公立高等教育機関のセクター別に4つの委員会を作り、各セクターごとにそれぞれの下位カテゴリーの作成と点数の重みづけの作業を行い、同年12月までに完了した。各委員会の座長を初め多数のメンバーは経済界からの出身者であったという。1997-98年度14指標、1998-99年度26指標、1999-2000年度には最終的に37指標に基づいて財源配分が実行されるスケジュールになっている。最終年度の1999-2000年度には100%パフォーマンス・ファンディングが実施される。

なお、4セクターの内訳は次の通りである。

- ・研究大学：3校(USC コロンビア、クレムソン、サウスカロライナ医大)
- ・四年制大学：9校
- ・USC傘下の短期大学分校：5校
- ・技術・総合教育機関：16校

予算配分の方法は、以下のように2段階で行われる。まず、各機関の必要金額を決定し、次に各指標の点数に基づいて各機関のパフォーマンスの評価(rating)を行う。

各機関の必要金額は、使命、規模、教育課程の複雑さの上で全国的に比較可能な機関の費用金額に基づいて、その機関が獲得すべき総額を決定する。その金額は各大学が得る授業料や納付金を差し引いた金額とする。差し引いたその金額がその機関の使命資源必要額(Mission Resource Requirement, MRR)である。なお、サウスカロライナ大学(コロンビア)の比較対象となる大学は、インディアナ大学(ブルーミントン)、コロラド大学(ボールダー)、フロリダ大学、アイオワ大学、カンザス大学、ノースカロライナ大学(チャペルヒル)、バージニア大学の7校と決められている。

次に、パフォーマンスの評定は、その機関が各指標の目標をどの程度満たしているか否かによって決定される。各機関は毎年年度始めにコミッションの承認のもとでこれらの目標を提案する。年度の終わりに、各目標をどの程度満たしているかが評定される。その点数が高い機関は使命資源必要額を相対的に大きな割合で獲得する。

1年目の1997-98年度には全37指標のうち14指標が使われ、1996-97年のデータに基づき評定され、460万ドル(5億円以上)が配分された。ちなみに、研究大学3校の総合評定点は以下の通りであった。 USC コロンビア：96%(インフレ調整後87%)、クレムソン：92%(インフレ調整後84%)、 サウスカロライナ医大：97%(インフレ調整後88%)

表14 サウスカロライナの9領域37個のパフォーマンス・インジケータ

	1997-9 8	1998-9 9	1999-2 000
I. 目的と使命の焦点化			
A. 大学の目的と使命を達成するための支出額		○	○
B. 目的と使命を達成するために提供されているカリキュラム			○
C. 大学の目的と使命の承認	○	○	○
D. 使命と目的を支援するための戦略的計画の採用		○	○
E. 戦略的計画の目標達成			○
II. 教授団の質			
A. 教授陣の学位その他の資格			○
B. 学生や専門家による評価を含めた教授団の業績評価システム		○	○
C. テニユアー後の教員評価			○
D. 教授団の給与	○	○	○
E. 教室の外での学生の教員への接触の頻度		○	○
F. 無給での教員の地域社会へのサービス			○
III. 授業の質			
A. クラス規模と学生/教員比率	○	○	○
B. 教員の担当授業時間数	○	○	○
C. 専任教員とその他の専任職員との比率	○	○	○

D.学位授与課程の資格認定	○	○	○
E.良質の教師教育への大学の努力と改革			○
IV. 高等教育機関内外の協力と協同			
A.大学内および他大学や産業界との、技術、教育課程、施設、設備、専門家の共同利用			○
B.私企業との協力や協同			○
V. 管理運営上の効率性			
A.教育研究費用に比した管理運営費用の比率	○	○	○
B.最善の管理運営の実施			○
C.管理運営や教育課程における未調整による重複や浪費の低減			○
D.全体的なオーバーヘッド費用の量	○	○	○
VI.入学要件			
A.学生のSATとACTの得点	○	○	○
B.学生の高校時の成績、平均評定点、成績		○	○
C.学生の高校卒業後における学問以外の成果			○
D.州内学生の入学優先	○	○	○
VII.卒業生の成績			
A.卒業率		○	○
B.卒業生の就職率			○
C.雇用者の卒業生へのフィードバック			○
D.卒業生の専門職業的、学術的、雇用関連の試験成績や資格	○	○	○
E.教育を継続する卒業生の数			○
F.卒業生の取得した単位数		○	○
VIII.大学等の消費者に対する親切さ			
A.大学間の単位互換性	○	○	○
B.卒業生やその他の者への継続教育プログラム			○
C.全州民の大学へのアクセスのしやすさ	○	○	○
IX.研究費の財源			
A.教師教育改革への財政的援助		○	○
B.公的部門や私的部門からの助成金の金額	○	○	○
実施される指標の数	14	22	37

5. パフォーマンス・ファンディングの意味：テネシーの経験から学ぶもの

サウスカロライナのパフォーマンス・ファンディングは、いままさに始まったばかりで、その成果や問題点を議論するには尚早である。そこで、ここでは、20年近い歴史を有するテネシーのパフォーマンス・ファンディングを中心にその意味と問題点などを整理してみたい。

1993年のテネシー州の「パフォーマンス・ファンディングハンドブック」によれば、パフォーマンス・ファンディングの目的は次のように述べられている。「テネシーのパフォーマンス・ファンディングは、それぞれの使命を遂行する上での教育上の改善と学生の学習を刺激することをねらっている。パフォーマンス・ファンディングは、価値ある大学の成果に対する動機づけであり、テネシーの市民、州政府行政部門、議会、教育管理者、教員に対して、公的な財源で運営される高等教育の進歩を評価する手段を与える。教育上の卓越性を鼓舞することによって、パフォーマンス・ファンディングは、高等教育が揺るぐことなき公的支持を得ることに貢献し、大学計画、教育課程の改善、学生の学習の援助となる。」一言で言って、テネシーの試みは、大学教育改善を引き出す財政メカニズムであるといえよう。

バンタ(1988)は、テネシーで比較的長い間、パフォーマンス・ファンディングが続き得、その後他州にも同様の試みを拡大させるようになった「成功」の原因として、次のような事項をあげている。

- 1.当初、パフォーマンス・ファンディングへの参加はボランティアなものであったこと。
- 2.結果が示されれば、パフォーマンス・ファンディングは予算増額となったこと。
- 3.予算額は、大学を評価に参加させるに十分な金額であったこと。
- 4.大学の代表者が基準作成に参加したこと。
- 5.段階を設けて教職員が徐々に参加できるようにしたこと。
- 6.基準はフレキシブルで、大学の革新を促進したこと。
- 7.各大学は他大学と予算を巡って競争しなかったこと。自己の全予算の最大2%(その後5%)が得られた。
- 8.テストの点数の高さそのものを強調せず、学生の点数の上昇に対して報償を与えたこと。

SHEEOは、州へのアンケート調査から、パフォーマンス・ファンディングの長所と欠点をまとめている(以下、Sheeo,1998より引用)。

長所としてあげられた事項は、以下の通りである。

政治的指導者から高等教育への支持を得ることができる／成果の改善へのインセンティブとなる／在学者数に基づく助成方法に代わる方法となる／アカウントビリティの要求への回答となる、

計画目標を予算と関連づけることができる／高等教育への信頼を強化するためのイメージと信用をつくりあげる／政治的指導者とよりよいコミュニケーションがとれる／予算決定時にインフレ率や在学者増だけしか考えないよりもましである。

他方、問題点として挙げられた事項は以下の通りである。

大学の自律性と州レベルの審査や統制とをどのようにバランスさせるか／質の測定、特に学生の学習の質を測定する際の複雑性をどうするか／大学側が目標を低く設定する時に生じる葛藤にどのように対処するか／各大学の使命の違いを十分に反映する指標があるか／長期的な目標に対応するよりも短期的な1年単位の変化に適応しようとする事。

我が国でも、大学評価と財政をリンクさせることが大学審議会より答申され、現在検討がすすめられている。「改善のための評価」Evaluation for improvementを意図したテネシーの試みは我が国に大きな示唆を与えてくれると思われる。大学教育の改善を目指すという理念は特筆に値する。何のための評価なのか、その目的をテネシーのシステムは明確に財政メカニズムを通して関係者に明らかにしている。サウスカロライナの複雑なシステムと比べると、テネシーのインジケータは単純で、メッセージは明確である。明瞭なメッセージは関係者の動機付けの方向性を示し、それは何らかの教育効果の向上となって現れるであろう。しかし、本当に教育の成果を正確に計れるのか、教室中での実際の授業をどの程度改善し、学生はそれによってどの程度進歩したのか、などは厳密な議論としては残るであろう。さらに、資源配分の大学間、学部学科間の格差拡大は、長期的にどのような結果をもたらすのかというマクロな問題もある。

◇ 参考文献

- Astin, Alexander W., 1985, *Achieving Educational Excellence*, Jossey-Bass.
- Astin, Alexander W., 1993, *Assessment for Excellence*, Oryx Press.
- Banta, Trudy. W.(ed.), 1986, *Performance Funding in Higher Education: A Critical Analysis of Tennessee's Experience*, National Center for Higher Education Management Systems.
- Banta, Trudy. W., 1988, "Assessment as an Instrument of State Funding Policy," in T.W.Banta (ed.), "Implementing Outcomes Assessments: Promises and Peril," *New Direction for Institutional Research*, No.59, Jossey-Bass.
- Banta, Trudy. W., Linda B. Rudolph, Janice Van Dyke and Homer S. Fisher, 1996, "Performance Funding Comes of Age in Tennessee," in *Journal of Higher Education*, Vol.67, No.1.
- Erwin, T. Dary, 1991, *Assessing Student Learning and Development*, Jossey-Bass.
- Jones, Dennis P., "Introduction," in Sandra S. Ruppert(ed.), 1994.
- Ewell, Peter T., 1987, "Assessment: Where Are We," in *Change*, Vol.19.
- Ruppert, Sandra S.,(ed.), 1994, *Charting Higher Education Accountability: A Sourcebook on State-level Performance Indicators*, Education Commission of the States.
- States Higher Education Executive Officers, 1998, "Focus on Performance Measures," *SHEEO/NCES Communication Network News*, Vol.17, No.1 (<http://www.sheeo.org/SHEEO/pub-nn-feb98.html> 1999年2月現在).
- South Carolina Commission of Higher Education, 1998, *Performance Funding for Higher Education in South Carolina*.
- Tennessee Higher Education Commission, 1993, *Performance Funding Handbook*, Version:

March 10, 1993.

Tennessee Higher Education Commission, 1992, *Performance Funding Standard, 1992-93 thorough 1996-97*.

Worthen B. R., Sanders, J.R. and K.R. Fitzpatrick, 1997, *Program Evaluation*, Longman Press.

山崎博敏, 1999, 「アメリカの州立大学における評価に基づく資源配分」『IDE』No.405, 1999年2月号、75-80頁。

第3章 第三者評価で大学はどう変わるか

—イギリスの事例から—

安原 義仁

はじめに

昨年（1998年）10月の大学審議会の答申を受けて、目下、大学評価機関（仮称）の創設準備が大急ぎで進められている。その一ヶ月前の9月に、科研費による研究というかたちをとっているが、文部省も関与した研究会が発足して急ピッチで検討作業を進めており、1999年6月末に概算要求へ向けての中間報告をとりまとめる予定になっている。そして、それを引き継ぐかたちで、5月末には仮称大学評価機関創設準備委員会および専門委員会が組織され検討を始めた。いっぽう、国立大学協会の方でも昨年（1998年）夏以来この問題について熱心に検討しており、大学基準協会の方でも独自に取り組んでいる。

大学評価は世界各国の高等教育に共通の問題として大きく浮上しているわけであり、それぞれの国において独自の大学評価システムが開発されているわけだが、そのなかでイギリスの大学評価が注目を集めているおそらく第一の理由は大学評価の結果を財政とリンクさせているという点であろう。大学評価はそもそも何となくうさん臭いテーマである。加えてきな臭い。というのは、その結果が何らかのかたちで資源配分に用いられ、大学の序列化や差別化に結びつくのではないかととらえられているからであろう。大学人からすればイギリスの大学評価システムは危険なモデルである。

イギリスの大学評価システムというテーマは大変大きな奥行きの問題である。一筋縄で片の付くような問題ではない。800年の歴史と伝統を有し、それらを踏まえて変貌しつつある今日のイギリスの高等教育のシステムと政策について一定の理解をしておかないとよく分からないことになり、勝手なつまみ食いの理解になるおそれがある。今日ここで取り上げる第三者評価の問題に限っても、すでに過去20年間の背景と経緯があり試行錯誤の歩みがある。そういう複雑で厄介な問題であるが、ここでは第三者評価の大まかな枠組みと財政とのリンクに絞ってイギリスの大学評価システムについてその概略を説明し、そのうえで第三者評価の大学へのインパクトと大学の課題について考えてみたい。

1 大学評価の基本的構造—第三者評価システム—

まず、イギリスにおける大学評価の全体的構造がどうなっているのか、その中で第三者評価というのは何であり、どのように位置づいているのかについてみておきたい。「第三者評価で大学はどう変わるか」といっても、第三者評価がどのようなものなのかによって、その大学へのインパクトは当然変わってくる。図1に示すように、イギリスの大学評価はまず、個々の大学・高等教育機関レベルにおいておこなわれている。イギリスでは第三者評価の基本的前提として、大学・高等教育機関における研究と教育の質と水準を保証する第一の責任は個々の大学・高等教育機関および全体としての大学・高等教育界にあるとされている。いわゆる大学の自治の下での自己評価が基本であり、このことは今も変わっていない。そしてイギリスの大学は外から言われるまでもなく、独自の自己評価システムをつくり上げてきた。学外試験委員制度はその代表的なものである。大学評価の基本は自己評価であると述べたが、ここで大学評価という言葉について確認しておきたい。今まで無限定に大学評価という言葉を使ってきたが、これはイギリス英語では何と言っているのか。日本語の大学評価を直訳すれば *university evaluation* か *evaluation of university* となるのかもしれない。しかし実は私の知る限りイギリスにおいてそのような英語は使われていない。「大学評価」に当たる言葉がないのである。代わりに用いられているのは *quality control*, *quality assurance*, *quality assessment*, *quality audit*, *quality enhancement*, *institutional review*, *subject review*, *teaching quality assessment(TQA)*, *research assessment exercise(RAE)*, *validation*, *accreditation* などなどさまざまな言葉がそれぞれ厳密に定義されて使われている(表1参照)。要するに、イギリスでは大学を全体としてひとくくりにして評価するといった発想には立ってはいないということである。大学・高等教育機関の使命として研究活動と教育活動の二つに分け、それぞれについてその質(*quality*)と水準(*standards*)を保証し向上させるプロセスとメカニズムについて考えている。いわば研究評価と教育評価の二本立てになっており、両者を合わせてここでは仮に大学評価と呼んでいるわけである。これはイギリスの大学評価についてみてゆく際に非常に重要な点であり、また後に別の観点から触れることとする。

さて、図1中に HEFCE とあるが、これは Higher Education Funding Council for England の略で日本語に訳せばイングランド高等教育財政カウンスルとなろうか。我が国でもよく知られた大学補助金委員会(UGC)が廃止された後、1992年継続・高等教育法によって新設されたもので、政府に対する高等教育政策についての諮問や大学・高等教育機関に対する国庫補助金の配分などの活動をおこなっている。そしていわゆる第三者評価を実施しているのもこの HEFCE である。HEFCE が実施する第三者大学評価には二つある。研究評価(RAE)と教育評価(TQA)である。まず研究評価について説明しよう。実はイギリスにおける大学評価は1986年にUGCが実施した研究評価に端を発している。ここから大学評価を巡る動きが急速に活発になった。サッチャー政権による大幅な高等教育費の削減に対応すべく、UGC

図1 英国における大学評価の基本的構造

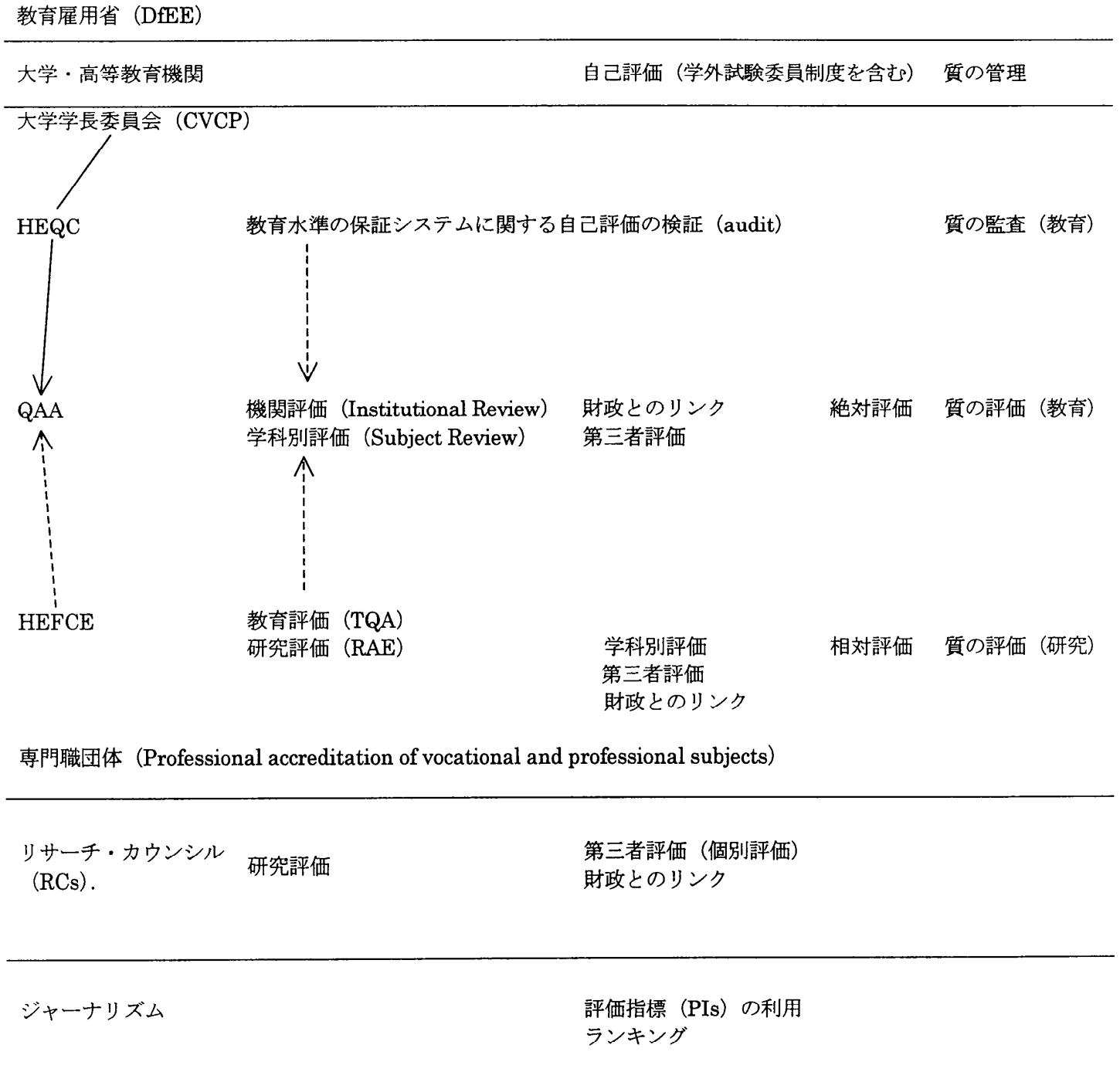


表1 大学評価に関する用語の定義

quality (質)	教授 (teaching)、学習 (learning) その他高等教育の関連側面(学生に対するガイダンスなど)の質 (quality)
standards (水準)	学生が達成した高等教育の到達度と資格
quality assurance (水準保証)	個々の大学・高等教育機関によるものであれ外部機関によるものであれ、教授と学習における質と水準の維持にかかわるあらゆる事柄
quality control (質の管理)	個々の大学・高等教育機関が、自ら設定した高等教育の目標についてその到達度をチェックする手順・手続き
quality assessment (質の評価)	高等教育財政機関が補助金支出の条件として、この大学・高等教育機関で提供されている高等教育の質を評価する手順・手続き
quality audit (質の監査)	個々の大学・高等教育機関における水準保証システムについて、高等教育水準保証機構 (Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA) が実施する外部評価 (external evaluation) の手順・手続き
quality enhancement (質の向上)	質を向上させるための方策ないしシステム

は研究評価を実施し、その結果に基づいて研究費（国庫補助金の研究費部分）を重点傾斜配分することに踏み切った。一大決断であったろう。これが第一回の研究評価である。第二回目の研究評価は1989年、そして第三回目は新たに設立されたHEFCEにより1992年に実施された。そして四回目が1996年と、研究評価はUGCの時から数えてこれまで3～4年ごとに計4回実施された。次回は2001年に予定されており、目下その準備が着々と進められている。

研究評価は「高等教育における高度な質の研究を促進し、高等教育財政機関が研究の質に基づいて研究資金を重点的に配分するのに資する」目的でなされている。ただし研究評価は法的根拠に基づくものではない。その実施方法はいわゆるピア・レビューによるものである。1996年の場合でいうと、あらゆる学問領域を69に分類し、60の評価パネルと呼ばれる各学問領域の専門家チームが一定の共通の形式にしたがって各学問領域ごとに、各大学・高等教育機関の学科における研究の質を7段階で評価する。評価に際してもっとも重視されるのは研究者によって公刊された研究成果の質である。HEFCEを通じて国庫研究補助金を受けようとする大学・高等教育機関は、各学科のスタッフのうち活発な研究活動をおこなっている active researchers と呼ばれる人々をいわば代表選手として選ぶ。そして過去4年間において（人文と芸術の場合は六年）かれらが公刊した研究成果四点が審査の主たる対象となるのである。種々の外部研究資金の獲得状況とか学位授与数など各種統計データ類も参考にされるが、研究の量とか形式的な事柄よりもその質が何よりも重要視される。

各評価パネルは委員長を含めて平均9人ほどの委員で構成される。委員長は HEFCE の事務局長が選任し、委員は学会などへの指名依頼に基づいて委員長が HEFCE に推薦する。評価パネルの委員の名前や評価の方法と基準などは事前に公表され、大学の担当者を対象にガイダンスも行われる。各評価パネルは提出された資料を読んで審査し、その結果を七段階にランクつけて公表する。

研究評価の仕組みはおおよそこのようなものである。研究評価は学問領域ごとの学科レベルの評価であり相対評価である。そして評価結果は財政機関による研究資金配分と直接リンクしている。この点についてはまた後に触れたい。

次に HEFCE が実施するもう一つの大学評価である教育評価 (TQA) についてみてゆきたい。研究評価の場合と異なり、教育評価は法律によって義務づけられたものである。一九九二年継続・高等教育法において、高等教育財政カウンスルから国庫補助金教育経費を受給しようとする大学・高等教育機関は、教育の質について定期的に評価を受けなければならないと規定されている。大学・高等教育機関が教育の質を維持・向上させるのを支援し、人々に必要な情報を提供し、公的資金の効果的な活用を保証するというのが HEFCE による教育評価の目的である。教育評価も学問領域ごとの学科レベルでの評価である。数学とか歴史学といった各学問領域ごとに各大学・高等教育機関の学科で提供されている教育の質が順次、ピア・レビューによって評価されてゆく。各大学・高等教育機関の当該学科が自ら設定した教育の目的・目標に照らして学生の学習経験の質と達成度を評価するというのが教育評価の際の観点で、研究評価の場合とは異なり絶対評価である。自己評価をベースとした書類審査だけでなく実地調査もおこなうという点も研究評価とは異なる。三人から五人で構成される評価チームが関係の学科を訪問して三日半程度にわたる実地調査を実施し、教師スタッフや学生、卒業生、雇用者との面談、授業観察などをおこなって六つの評価項目それぞれについて4~1の4段階で評価する。表2は教育評価の項目、観点、結果の出し方に関する資料である。評価結果についていえば、①カリキュラムのデザイン、内容、組織、②教授、学習、評価③学生の進歩、達成度、④学生に対する支援とガイダンス、⑤学習資源、⑥水準の保証と向上の6つの評価項目のそれぞれについて2以上の点数が与えられる場合その学科の教育の質は「水準保証付き」(quality approved)として評価される。いずれかの項目の一つにおいて1があれば12ヶ月以内に再調査となり、再調査の結果、改善がみられなければ当該学科に対する国庫補助金教育経費の配分は停止されることになる。

評価チームの委員長および委員の選任は厳正におこなわれ、彼らに対する評価実施にあたっての研修も念入りにおこなわれる。評価対象の大学・高等教育機関と何らかの利害関係を有する人はもちろん委員長や委員にはなれないし、かれらの選任は研究という観点からではなく教育という観点から為される。実地調査を統轄し、評価報告書のとりまとめにあたる委員長には通常当該学問領域の専門家以外から選ぶというのも注目すべきことである。

表2 HEFCEによる評価の項目、観点と結果の分類
(イングランドと北アイルランドの場合)

評価項目	
1. カリキュラムのデザイン、内容、組織 2. 教授、学習、評価 3. 学生の進歩・達成度	4. 学生に対する支援とガイダンス 5. 学習資源 6. 水準の保証と向上
評価の観点	
1. 学生の学習経験および達成度が学習プログラムの提供者 (subject provider) によって設定された目標 (objectives) に合致するのに、上記の各項目はどの程度寄与しているか。 2. 設定された目標、ならびにそれらの目標の達成度は、学習プログラムの提供者によって設定された目的 (aims) に合致しているか。	
評価結果 (4段階に分類される)	
<p>1. 学習プログラムの提供者によって設定された目的・目標は合致していない。修正されねばならない重大な欠陥がある。</p> <p>2. この項目は設定された目標の達成に一応の (acceptable) 寄与は為しているが、相当の (significant) 改善余地がある。学習プログラムの提供者によって設定された目的は概して (broadly) 合致している。</p> <p>3. この項目は設定された目標の達成に相当の (substantial) 寄与を為しているが、なお改善の余地がある。学習プログラムの提供者によって設定された目的は概して合致している。</p> <p>4. この項目は設定された目標の達成に十分な (full) 寄与を為している。学習プログラムの提供者によって設定された目的は合致している。</p> <p>上記6項目のそれぞれに2かそれ以上の点数 (grade marking) が与えられる場合、当該学問領域ないし学科群の教育活動は「水準保証付」(Quality Approved) として評価される (4×6の24点満点)。</p>	

HEFCEによるイングランドにおける教育評価は1993年から開始された。1993年から1995年までの第一回の評価ラウンドでは全部で61に分類された学問領域のうち計15の学問領域・学科が評価の対象とされて計553の報告書がとりまとめられ公表された。1995年から97年までに実施された第二の評価ラウンドでは新しい評価方法のもとにさらに24の学問領域・学科が評価の対象となり、約1000の報告書がとりまとめられた。そして今、1998年から始まった第三評価ラウンドが2000年までの予定で進行中という状況にある。これで61のすべての学問

領域・学科についての教育評価が一巡し完了することになる。以上が HEFCE による研究評価と教育評価である。

さて、図1に戻ると、大学学長委員会（CVCP）という団体がある。これはイギリスの大学の学長たちの集まりであり、日本でいえば国大協と公立大学協会に私大連を合わせたような組織、すなわち大学の横の連合組織である。この大学学長委員会が 1992 年その傘下に高等教育品質監査機構（HEQC）という組織を設立し、大学の質の監査（quality audit）を始めた。これもイギリスの大学評価の重要な一部である。質の監査というのはなじみのない言い方だが、要するに個々の大学・高等教育機関が、自ら提供する教育（研究ではない）の質と水準を保証し、維持・向上させるのにどのようなシステムを整えているのかについてチェックするものである。ピア・レビューによる実地調査を含めたやり方で実施される。これは個々の大学・高等教育機関からすれば外部評価（external evaluation）であるが、大学連合組織が主体的に実施するものであり、第三者評価と位置づけてよいのかどうか、微妙なところである。

再び図1に戻ると、QAAという機構がある。このQAAによる教育評価について簡単に説明したい。これは一言でいうと高等教育の質の保証に関してこれまでHEQCが実施してきた質の監査と HEFCE による質の評価とを新たな教育評価機関すなわち高等教育品質保証機構（QAA）において統合し、より効率的かつイギリス全体にわたって実施しようとするものである。重複があり煩雑で大学・高等教育機関の大きな負担となっていた評価のための準備作業を軽減するとともに、よりシンプルで効果的な教育評価システムを構築しようと言うわけである。QAAは 1997 年 3 月に有限会社組織として設立され、進行中の第三ラウンドの HEFCE による教育評価を引き継いで実施しつつ、2000 年以降に発足する新たな教育評価システムの創出に向けて目下準備しているところである。

QAAは大学・高等教育機関側の組織であるHEQCと高等教育財政機関であるHEFCEの教育評価部門との統合によって新設された機関であり、当然折衷的な性格を持っている。これに政策担当の責任を担う教育雇用省（DfEE）がからんで、QAAによる教育評価をどの方向に向けるのか、三者の間でつな引きや駆け引きが為されているのが現状である。大学評価はすぐれてポリティカルな問題であり、大学・高等教育機関と政府との間で協力しながらのせめぎ合いが展開されているわけである。この間、1997年7月には21世紀のイギリスの高等教育の将来像を描いた全英高等教育調査検討委員会の報告書、いわゆるデアリング・レポートが公表され、高等教育の質と水準に関する多くの勧告を出した。そしてこれらの勧告を受けて、QAAのゆくえが模索されているのである。

イギリスにおける大学評価には以上みてきたものの他に、研究評議会（RCs）による研究評価や専門職団体によるア Krediteーション、ジャーナリズムによる大学ランキングなどがあるが、ここでは割愛することとする。

2 大学評価と財政

次に大学評価と財政の問題に移りたい。大学評価のイギリス・モデルのひとつの大きな特色は財政とのリンクにあると言われている。そして大学人からは危険なモデルとしてみられているようだが、実際、具体的には評価結果と財政とはどのようなかたちでリンクされているのか。研究評価と教育評価それぞれの場合についてみてゆくこととする。その前にまず国庫補助金の流れについてザッとみておきたい。図2は、1995年度のイングランドの大学・高等教育機関の経常費収入の内訳を示したものである。大学・高等教育機関の総収入は87億4500万ポンドで、図の上段の部分が公的資金からの収入、下段が民間資金などその他の収入である。公的資金が全体の58パーセント、民間資金が42パーセントとなっている。公的資金のうちの図中央部分、これがHEFCEからの国庫補助金で総収入の41パーセントを占めている。41パーセントの両側の11パーセント、69パーセントというのは個々の大学・高等教育機関レベルでみた場合に、HEFCEからの補助金の大学の総収入に占める比率がもっとも高いところで69パーセント、もっとも低いところで11パーセントとなっていることを示している。

図2 大学・高等教育機関の主な財源, 1995年度

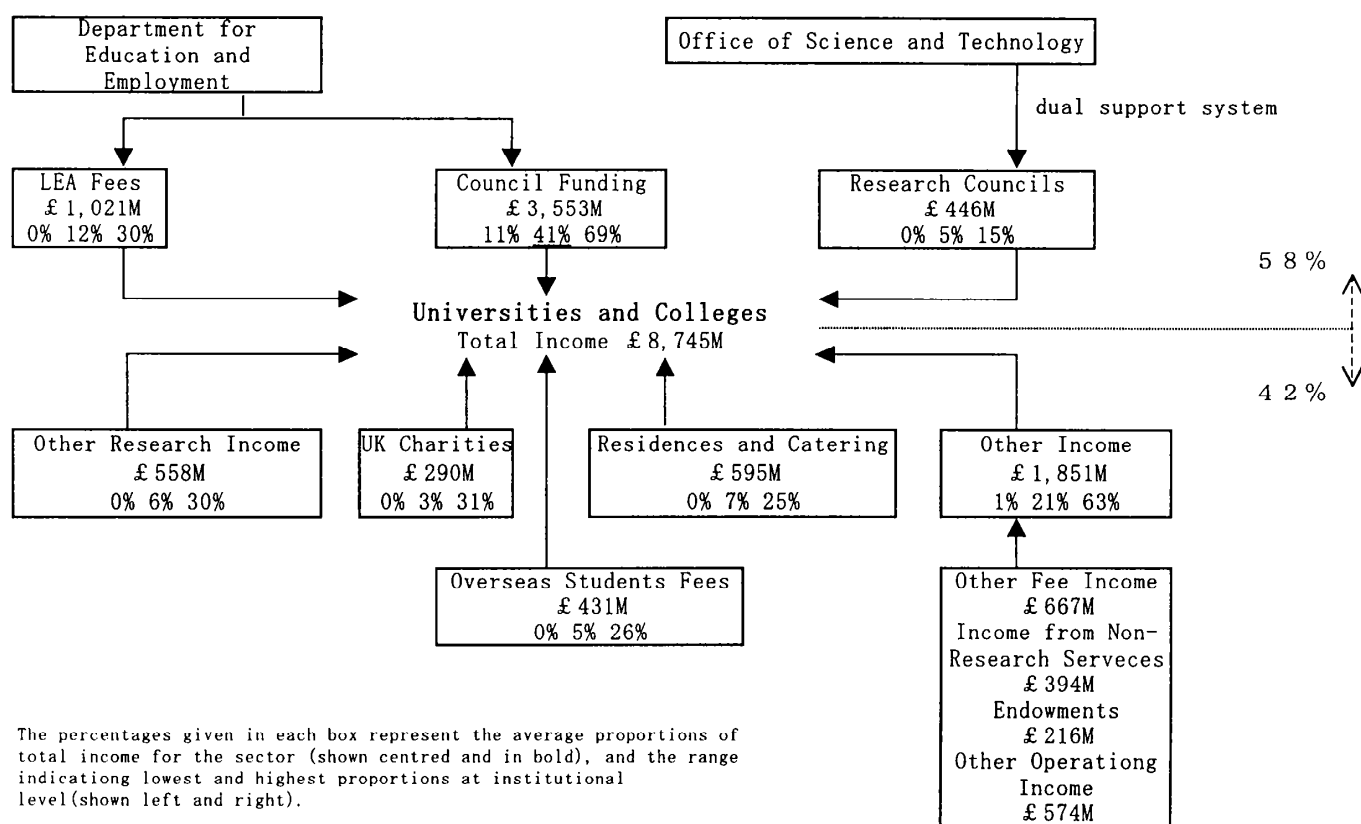
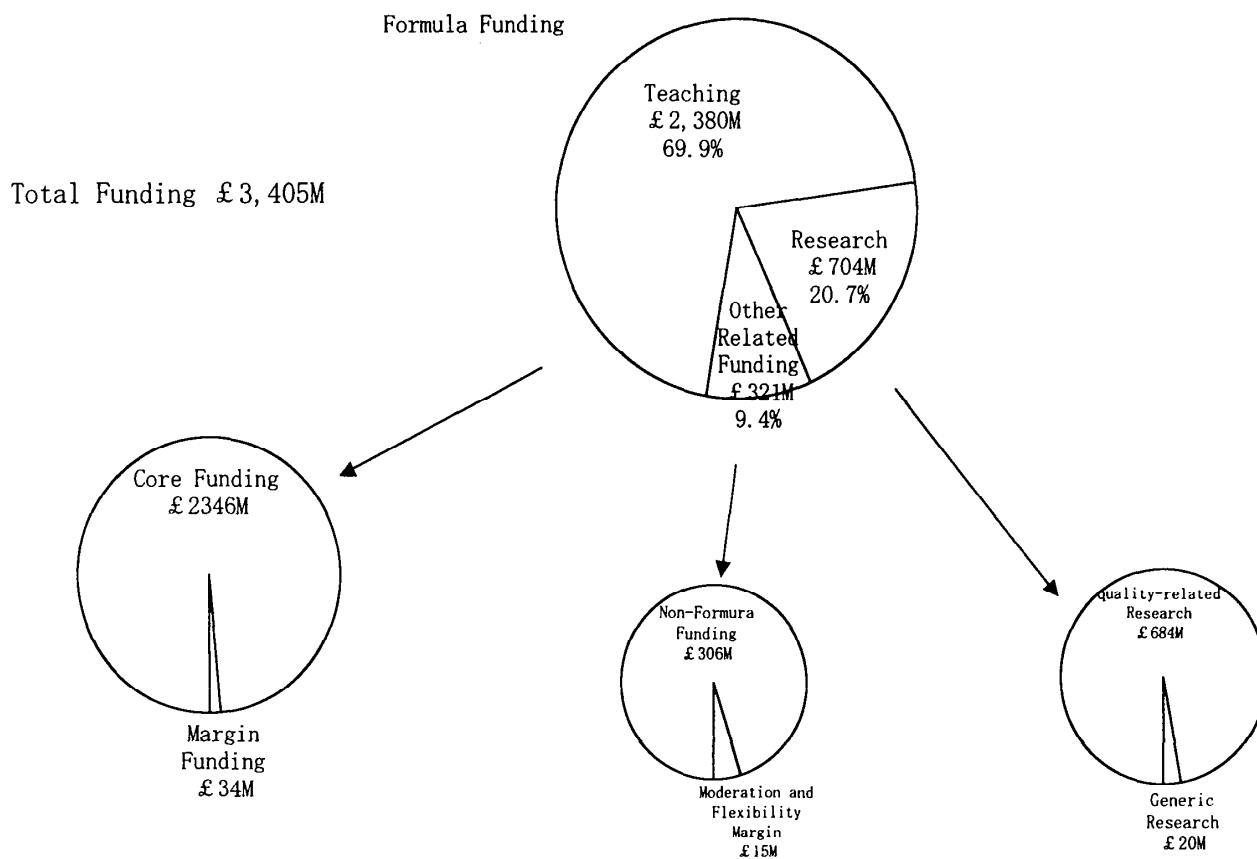


図3 HEFCEによる国庫補助金の内訳, 1997年度



HEFCE, *Funding higher education in England: How the HEFCE allocates its funds in 1997-98.*

Note: Pie charts are not to scale

次に図3は、1997年度のHEFCE補助金総額34億500万ポンドの内訳を示したものである。教育経費が全体の約70パーセント、研究経費が全体の約20パーセントを占めている。そこで研究評価の結果と財政のリンクの仕方であるが、図右下の円グラフにあるように研究経費のうちの大半部分について、研究評価結果を反映した重点傾斜配分方式で補助金が配分されている。教育評価の場合には財政とのリンクはもっと間接的というか緩やかなものである。すなわち、先ほど説明したように六つの評価項目のそれぞれについて四段階の評価をおこなうわけだが、いずれかの項目において一があった場合に再調査の結果をみて補助金停止措置がとられるという仕組みである。

イギリスの大学評価は確かに財政とリンクされているわけだが、そのリンクの仕方はわが国の一部で誤解されているような、補助金の総額全体に関わるものではない。この点を正しく理解しておく必要がある。

3 大学へのインパクト

以上に説明したようなイギリスの第三者評価は大学・高等教育機関にどのようなインパクトを与え、いかなる変化をもたらしているのでしょうか。筆者は、おおよそ次の四点が考えられるのではないかと考えている。

まず第一点は大学文化の変容という非常に大きな、大学のエートスに関わる問題である。1986年にUGCが初めて研究評価を実施しようとした時、大学はこれに強く抵抗する姿勢をとった。しかし研究評価が回を重ねるうちに、大学・高等教育機関はこれに抵抗し反対するという姿勢から、評価を受け入れその中でいかに良い評価を得るかという方向に転換した。資金獲得競争、大学ランキング競争が激しく展開されるようになり、一部の大学人はこれを「迎合文化」(compliance culture)の誕生だとして苦々しく眺めることとなった。じっくりと大きな根本的な問題に取り組むよりも、早く結果のでるテーマを取り上げて業績を稼ぐ業績主義の風潮が起り、点数稼ぎのため業績の多い研究者を引っこ抜く「引き抜き合戦」も生じた。こうした弊害については研究評価の実施主体であるHEFCEも問題だと認識して評価方法の改善に取り組み、形式的な量的評価から質の評価へとシフトしていったことは先に述べたとおりである。

研究評価の実施はまた、研究と教育とのバランス・シフトに影響を及ぼした。研究評価で有利な立場に立つのは勢いインフラストラクチャーが整備された伝統的な大学であり、この点において条件に恵まれない旧ポリテクニクなどの新しい大学は研究面と同時に教育面も正当に評価すべきだとの立場を強く主張した。実際、教育評価システムの構築においては豊かなノウハウを持ち、イニシアティブをとったのは旧ポリテクニク側だったとあってよいだろう。折しもイギリスの高等教育は急速なマス化を志向しつつあった。デアリング・レポートの表題「学習社会における高等教育」が象徴的に示しているように、大学・高等教育機関の教育機能の重要性が高まり、同時に大衆化した高等教育の質と水準の保証が課題として浮上したのであった。大学の評価は大学がおこなう活動全体についてバランスのとれた仕方で行われる必要がある。こうしてイギリスの大学評価は研究評価と教育評価の二本立てで動いているのである。第三者による大学評価の実施は研究活動と教育活動のバランスの見直しを要請することになったといえるかもしれない。イギリスの大学評価のおもしろいところである。

大学へのインパクトの第二の点は評価に要する時間と労力と経費の問題である。評価には膨大なエネルギーを要する。多くの文書資料を準備しなければならないし、教育評価や質の監査のように実地調査をおこなう場合にはとりわけ、評価を実施する側と評価を受ける側の双方に多大な負担がかかる。大学評価は大学の本来の活動を活性化させるというのがその大きな目的の一つであるため、「評価疲れ」して研究教育活動に支障をきたすというのであっては本末転倒ということになる。QAAの新しい教育評価システムはそのねらいの一つとして自己評価をベースにしてこの点での改善を図ろうとしているわけである。

第三の点は、第三者評価の実施は各大学・高等教育機関に自己評価についての見直しの契機

を与えたということである。研究教育の質と水準の保証は本来、ロイヤル・チャーターないし議会の法律によって設立された自治団体としての大学・高等教育機関個々の責任事項である。第三者評価の実施はこの点についての自覚と主体的取り組みを大学・高等教育機関に促す契機となった。このことは間違いないであろう。

第四にこのことと関連して、第三者評価の実施により、各大学・高等教育機関は他教育機関との相対的な関係において自らの研究教育活動を客観的に見直し、研究教育活動および自己評価システムについて相互に学び合うようになったことも指摘できるであろう。

おわりに

イギリスの第三者評価システムは、大学評価の一つのモデルとして極めてユニークかつよく考えられた精緻なものである。詳しくは触れられなかったが、評価者の研修と訓練、徹底した情報公開と不服申し立て手続きなどフェアで透明性の高いシステムは確かに学ぶべき点が多々ある。新大学やオープン・ユニヴァーシティ、学位授与評議会（CNA）などに続いてまたまたイギリスの大学が世界に先駆けて創出した現代高等教育の革新のひとつだと思われる。いろいろ問題をはらみつつも、対立をのりこえて関係者の協同と妥協により独自の革新を産み出してゆくイギリスの大学・高等教育の底力、懐の深さといったものには率直なところせん望の念を覚える。QAAのホームページには世界中から一日三千件のヒットがあるという。

そのイギリスの大学評価システムの特色の一つとして、財政とのリンクについては述べたわけだが、最後にもう一つの特色として教育評価への真剣な取り組みを看過してはならないであろう。教育評価は研究評価にくらべてはるかに難しい。だから最初から無理だとあきらめてしまうことが多いようである。その困難な問題に正面から取り組み、独自の教育評価システムを創り上げたこと、あるいは創り上げつつあることはやはり正當に評価すべきだろう。イギリスの大学史・高等教育史を調べていて、かねてより不思議に思われることがある。それは世界で最もエリート型の高等教育システムを有すると言われたイギリスにおいて、何故大学人が教育とりわけアンダーグラデュエイトの教育にあれほど真剣に取り組んでいるのかという点である。多くのノーベル賞学者を出しているが、その一方でイギリスの大学はアンダーグラデュエイトの教育でもっていると言われる。一言で言えばリベラル・エデュケーションの伝統と言うことになるのだろう。この点、日本の大学とは対極的である。日本の高等教育はいち早くマス型高等教育システムになったのに、大学人の意識は研究志向・大学院志向が非常に強い。いわば研究と教育の統一という十九世紀ドイツ型大学理念が今なお強く残っていると筆者には思われる。イギリスの教育評価システムの構築の根底には教育重視の大学観の伝統がある。このことを見過ごしてはならないであろう。そしてその際、もうひとつ注目すべきことは、教育評価の問題は大学が授与する学位・資格の質と水準に焦点があてられているという点である。考えてみれば、これは中世以来の大学の伝統を引き継いで世界の高等教育のグローバル・スタンダードに

なっていることである。大学の最後の拠り所は学位授与権にあるとされてきた。大学が授与する種々の学位・資格の質と水準をいかに保証してお墨付きを与えるか。そして社会における信頼と通用性を確保するか。これがギルドとしての大学の本来の役割だったはずである。工学教育の分野ではわが国でもグローバル・スタンダードへの適合がすでに現実のものになっている。教育評価というのは学生に対して授業アンケートを実施したり、ファカルティ・ディヴェロップメントを行ったりすることだけではない。もちろんそれもたいへん大事な事柄であるが、学士、修士、博士の学位の質と水準の問題に本来焦点があてられるべきだと筆者は考えている。そして学位の質と水準の管理は、知的共同体としての大学の自治の根幹事項であり責任なのである。本来、第三者評価以前に個々の大学がそれぞれ独自の教育評価システムを構築しておくべきはずのものであった。それをしてこなかったのは大学人の怠慢だといわれても仕方がないだろう。昨年秋の『大学審答申』が厳格な成績評価とか取得単位数の上限設定などについて言及したのは遅まきながらこのことに気がついたからであろう。大学審はそのような細かいことにまで口出しすべきではないと言う意見は筆者にもわかる。ならばやはり大学自身が問題に取り組むべきであろう。

第三者評価はもう動き始めている。第三者評価の中味をいったいどのようなものにするのか。その構築と実施の両方において、大学が第三者評価の問題に対して主体的にどう関わるのかが今問われている。そしてそれと同時に、アリバイづくりのためとか概算要求のための自己点検評価や、評価のための評価ではなく、本気でどのような自己評価システムを創出するののかもあらためて問われている。個々の大学がそれぞれ独自の自己評価システムの構築に努力する。いくつかの革新的試みの中から誕生するであろう。そしてそれが相互に学び合うなかでやがて広がってゆき、日本型大学評価モデルの創出につながってゆく。そういうかたちになったらよいと筆者は願っている。

付記

本稿は、1999年6月8日、広島大学の大学教育研究センター、大学計画委員会、自己点検・評価委員会の共催により開催された公開研究会での報告を基にとりまとめたものである。

第4章 オランダの大学評価の動向と課題

米澤 彰純

1. はじめに

オランダは、イギリス、ドイツ、フランスに次ぐヨーロッパ有数の経済国として、高い生産性と経済力を保っている。この国では国民が高い外国語能力を有し、統合が進むヨーロッパの中で、この国の大学や教育システム自体が教育・研究の両面において常に外国との厳しい競争にさらされる状況にある。したがって、この国での大学評価の意味合いは、国内の大学間の競争と同時に、国外に対して、いかに自国の高等教育と研究が評価されているかを示すことにも、半ば大きな比重が置かれている。オランダの大学協会 VSNU による大学評価は、1980年代半ば、イギリスとフランスに大学評価のための中央評価機関が設置された直後に、これらのシステムや米国のアクレディテーション・システムの事例を参照しながら構築された。このときオランダが選択したのは、内部評価プロセスの重視という方向であった。これは、大学を外部から評価し、その評価結果を利用して財政配分や規制に結びつけるということに重点をおくのではなく、むしろ、評価プロセスを通じた自己改善に期待するというものである。このとき、政府は結果的にはこの評価プロセスそのものに直接関与せず、政府の内部機関である視学官制度(Inspectate)がこの大学協会 VSNU による大学評価システム自体を評価するという「メタ評価」と呼ばれる形をとることを選択した。

この意味で、オランダの大学評価システムは、外部評価のもつ、同僚(ピア)としての改善への手助けという機能と、大学の諸活動の外部世界への説明という相両立しにくい2つの役割を求められながら、大学の教育および研究の質の改善を主眼として構築されているところに特徴があるといえる。その具体的姿は、高等教育機関による専門分野レベルでの内部評価と、それに対応した大学協会 VSNU による外部評価にあり、教育評価と研究評価がそれぞれ別々に、しかし同じような方法で実施されている。

2. オランダの高等教育システムの特徴

オランダの大学の構造は、伝統的にはいわゆる「フンボルト大学」にあたる大陸モデルの一類系に属し、現在はよりアングロサクソン型の大学に近づきつつあるといわれている。オランダの大学は、一般的には、全学レベルの意思決定は弱く、学部や教員レベルでの意

思決定が強力であるといわれている。また、各大学は基本的には中等教育修了資格を持つ希望者全員を入学させることから、大学間格差は生まれにくい構造を持っている。

オランダには、放送大学と宗教系の私立大学を含む、14の大学がおかれており、これらは全て財政上は事実上の公立大学にあたると思われる。また、大学の他に59校のHBOと呼ばれる職業教育を主体とした4年制の高等教育機関が存在する。高等教育機関における研究活動は、主に大学において担われており、HBOは、その大部分の機能を教育が占めている。各大学に対しては、lump-sum budgetと呼ばれる包括的な全学単位での予算配分が行われ、学内での財政配分のあり方は、それぞれの大学の意思決定にゆだねられている。その一方で、大学教員に対しては公務員と同等の地位が与えられている。

現在のオランダの高等教育の姿を形作ったのは、1980年代後半における高等教育機関の自律性の拡大を目指した改革である(van Vought 1989)。オランダ教育省は1985年に「HOAK」と呼ばれる政策文書を発表し、ついで高等教育研究計画(HOOP 1987)を発表した。この高等教育研究計画は、現在に至るまで改訂が進められ、オランダの高等教育政策の指針として機能している。1980年代後半の改革において、政府は大学に自律性を与えるような規制緩和を行い政府の役割を自主的に後退させようとした。この中で、1988年に放送大学と私立大学を含めた14の大学による大学協会(VSNU)が成立し、各大学のコンセンサスのもとで、VSNUによる外部評価が導入された。

オランダにおいては、教育・研究の評価は各高等教育機関の義務として法制化されている。この下で、評価を自発的に実施しているのが大学については大学協会VSNUであり、HBOについてはHBOカウンシルであるという位置づけになっている。このため、少なくとも法体系のもとでは、大学は必ずしもこれらの「協会」機関による評価という形をとらなければいけないという規定はなく、これはあくまでも大学およびHBOによる自発的な「集团的自己評価」ということになる。

高等教育への財政支出の大部分は国から直接的に行われている。教育費は、学生数および卒業生数が基礎となっており、入学定員が存在しない一方で、卒業資格の認定が比較的厳格に行われているため、これが事実上の業績指標として機能している。これに対し、研究費の大部分は各大学の過去の実績に基づいた配分がなされている。このような基礎的な研究費配分の他に、リサーチ・カウンシル(NWO)が日本の科研費と同様のプロジェクトベースの資金提供を申請を採否する形で支出しており、この資金の高等教育財政に占める比重は増加する傾向にある。さらに、日本の学術振興会にあたる王立アカデミー(KNAW)が大学教員とは別に研究員を雇用しており、これも大学の研究活動を支える大切な要素の一つになっている。

オランダにおける大学評価は、このような財政配分のしくみとは分離した形で制度化されているところに特徴がある。オランダの評価のシステムは、標準化された評価項目に基づく内部評価と、それに基づく外部評価の組み合わせによる。まず、大学及びHBOが内部

評価を行い、それを外部評価機関に提出する。外部評価は、大学に関しては大学協会 (VSNU)、HBO に関しては HBO カウンシルが行う。大学協会においては、教育評価と研究評価が別々に行われる。いずれも 28 程度の専門分野別に行われ、約 6 年ごとに実施される。

以下では、議論を VSNU による評価に絞り、必要に応じて HBO の評価についてもふれることとする。

3. 大学協会 (VSNU) 評価部門の組織

大学協会 VSNU は、オランダの全大学が加盟する自発的な協会組織であり、その財政は、各大学からの拠出金によってまかなわれている。この協会そのものの目的は、大学の利益を代表して政府や産業界との交渉を行うことにあるが、同時に大学協会が行う評価サービス事業は、大学協会の活動の重要な部分を占めている。

評価は評価委員によって行われるが、これを支えるのが評価サービスの事業を担当する約 13 名の専任スタッフである。大学協会のスタッフのうち約 3 分の 1 は、大学との人事交流が行われているが、採用プロセスそのものは個人による応募を原則としている。また、スタッフの経歴は必ずしも担当する評価委員会の専門分野と関係はない。スタッフの訓練は、実際の職務を通じて行われ、上級者がこれを監督する。

評価委員は 1 週間程度の作業に対し報酬を受け取るが、これは名目的な範囲であり、評価委員は報酬が目的で引き受けるわけではないと考えられる。評価の専門家を作ることを目的としておらず、評価委員への訓練や作業の説明は実際のプロセスの中で専任スタッフにより行われる。評価サービスに従事するスタッフの人件費を含めた実費が算定され、これを評価費用として参加大学から年会費と別枠で徴収する。文献調査を行う場合には、これを通常 Leiden 大学に置かれた分析センターに委託し、この費用を大学との合意の下で追加的に徴収する。なお、文献調査はほとんどが英語にかぎられ、それゆえ主に自然科学分野について行われることが多い。

4. 評価のプロセス

評価方法としては、その学問分野の大学人によるピア・レビューを主体としている。教育評価、研究評価とも、予定された全ての専門分野をほぼ一巡し、現在第二ラウンドに突入している。

教育評価においては、評価委員は、オランダの高等教育事情に詳しい委員長のほか、その専門分野の専門家、学生とオランダ語を解する外国人の専門家、さらに教育の専門家がかかることになっており、教育上の観点から評価がなされるよう配慮されている。これに対し、HBO は関連する産業界や専門分野の有識者を評価委員に起用し、HBO の同僚同士による

評価は行われたい。いずれも専門分野を通じて同じ評価委員会が評価するためにその分野を持つ複数の機関の同じ基準での比較が可能となる。

大学協会の評価においては、内部評価のプロセスが重視され、約6ヶ月かけられる。これには標準化されたプロトコルが利用され、教育評価に関しては現地訪問を必ず行う。①プログラムの目的、②学生とその教育、③卒業生、④教職員スタッフ、⑤国際化、⑥質の保証と自己評価という6つの側面から段階評価を行い、勧告が行われる。レポートそのものより評価のプロセスが重視され、教育評価に関しては視学官によるメタ評価により評価システムそのものがチェックされる。

他方、研究評価に関しては、大学協会の運営委員会が通常オランダ語を解する委員長を選任するが、これは当該専門分野の人間であるとは限らない。委員長は、KNAWの推薦を受けて専門分野の委員を選任する。委員はなるべく多く外国人に委託する。評価には基本的には内部評価文書を含め、英語が用いられる。研究評価においては、現地訪問は省略されることが多い。評価では、(1)研究の質、(2)研究の生産性、(3)適切性、(4)発展可能性の4つの側面から、(1)卓越している excellent、(2)良好 good、(3)平均的 satisfactory/average、(4)不十分 unsatisfactory、(5)貧弱 poor の5段階の評価を行い、勧告を行う。なお、ルーティン的な部分の執筆と編集は、実際には評価者ではなく、VSNUのスタッフが担当することが多い。

5. VSNUによる大学評価の実際

VSNUの教育評価の実際については、教育評価に関してはVroei jens tijn(1995)が詳細な紹介を行っている。ここでは、彼の説明にしたがって、教育評価の概略を紹介する。なお、研究評価に関しては、VSNU自身がProtocol 1998(資料参照)としてその概略を英語で紹介しており、基本的には教育評価と同様である。VSNUによる大学評価は、教育評価も研究評価も専門分野単位で行われる。このため、以下のプロセスは、一般的には対象となる専門分野に該当する学部あるいは学科などの組織と、それに対するVSNUの専門委員会との間で行われるプロセスを意味する。

5.1. 自己評価報告書の作成

VSNUの大学評価は、まず大学が評価の対象となる分野の学科などによる自己評価を行なうところから出発する。自己評価の準備は、VSNUによる訪問団が実際に大学を訪問して審査する1年前に開始される。はじめに、大学内に自己評価を担当するリーダーが指名され、学生を含む自己評価チームが組織される。このチームは、その後約6ヶ月かけて各メンバ

一が評価項目を分担し、情報およびデータの収集を行い、分担項目についての自己評価報告書の草稿を作成する。

自己評価チームを組織して約4ヵ月後には、評価チーム内で各分担者が持ち寄った第1稿に関する検討を行ない、その検討結果に基づき第2稿が作成される。約5ヵ月後には今度は公聴会が開かれ、その席上で、対象となる分野の教員スタッフ全員と学生とによって、提出された第2稿についての討論が行なわれる。その上で、6ヵ月後に最終稿が同じく公聴会で公表され、そこでのコメントに基づく修正がなされた上で、VSNUの外部評価委員会に自己評価報告書が提出される。また、教員スタッフおよび学生にもこの自己評価報告書が配布され、VSNUの評価委員会が訪問する際には、この報告書が広く読まれているかをチェックする。

このような自己評価の過程を通して、大学は自分たちの教育の目標はどのようなものであり、実際の教育プログラムにおいて適切に達成されているかを、その専門分野にかかわるできるだけ多くの人の関与の下で話し合うことが求められる。自己評価の方法自体は、広くそれぞれの大学の裁量に任されているが、報告書の書式および提出すべき最低限のデータに関しては、VSNU側から統一されたフォーマットが提示されている。なお、自己評価報告書は、添付書類を含めて30ページ以内、最高でも40ページを越えないように指示されている。

自己評価の様式と内容は、外部評価のそれに対応したものとなっている。自己点検評価のそれぞれの項目に対してはVSNU側から注意点が示される。自己評価報告書の構成は、序論、①目標・目的②カリキュラム③学生の最終論文・研究、実習の成果④学生およびその教育⑤設備⑥卒業生⑦スタッフ⑧国際化⑨教育の質を保証する仕組み⑩長所・短所、そして付属資料となっている。

5.2. VSNU 評価委員会による事前の検討

VSNUの評価委員会には、自己評価報告書を検討し、どのような自己評価が行われているかを審査、スタッフおよび学生と討議を行い、監査を行うことが求められている。評価委員会の役割は、同僚ピアとして大学に対する助言と提案を行うという質の改善の役割と、大学の外の社会に対してその大学の質について報告を行うという2つの役割を担う

審査委員会は5～7名で構成され、委員長はその専門分野以外から選ばれる。この他のメンバーは、対象分野の専門家2名、卒業生の採用経験のある企業や職業団体の専門家1名、オランダ語を解する国外の専門家1名、教育の専門家1名という構成が典型的なものである。委員には時間的な拘束が少ないことから退職者が選ばれることが多いが、現職の者や先端知識をもつものの登用の重要性は意識されている。

委員会に対しては、VSNU より、先に示した自己評価報告書の構成に沿って、70 項目近いチェックリストが示される。チェックリストの内容は、専門分野によって、多少の違いが生じうる。

大学が評価機関に自己評価報告書を送るとすぐに、評価委員会のメンバーに報告書が送付される。評価委員はこの報告書を検討し、前もって用意された検討事項に各自回答したうえで準備会議を開き、討議を行う。委員に対しては、この準備会議の3週間前に、VSNU 事務局に対してそれぞれの意見を送付するよう要求され、事務局がこれを取りまとめる。

評価委員会は、さらに、学生の教育成果として、卒業時に課される最終論文・研究を検討することが求められる。具体的には、大学に対して合格点を得た最終論文のタイトルを記載したリストを送付するよう要請し、これに基づいて委員が各大学それぞれ少なくとも2つの論文の評価を、VSNU が準備したチェックリストに基づいて行い、事務局がとりまとめる。

評価をどのような基準で行うかについては、まず委員長と VSNU 事務局が最初の草案を作成し、第1回の会議で討議する。自己評価報告書を受け取ってから約2ヶ月後、2日間にわたる会議が開催され、委員会の作業方法の説明、評価基準についての合意形成を行った上で、自己評価報告書の検討を行なう。自己評価報告書の検討過程においては、実地訪問を行なう際の質問事項の作成および、訪問以前に追加の情報が必要かどうかの判断が行われる。

ここで、VSNU から示される教育の質を評価するポイントは、以下のとおりである。

1. 教育目標・目的は明確か？
2. カリキュラムにその目標・目的がどのように反映しているか？
3. 試験は学習プログラム・講義の内容を反映したものか？
4. 卒業生は期待された知識、技能、態度を身につけているか？

5.3. 実地訪問による審査

実地審査のプログラムは、VSNU 事務局が大学と相談して計画を立て、面接を行うスタッフと学生に対して事前にアポイントをとる。学生との面接は、教員スタッフとの面接に先立って行われ、自由に話せる雰囲気を作るため、大学のスタッフのいないところで行なわれる。学生は10名ずつぐらいのグループにわけて複数回面接を行い、学生の全体を代表するように配慮して、VSNU 側が関与する形で学生を選ぶ。

訪問は前日の準備をあわせると、2日間半に及ぶ。前日には、評価委員のみの会議が開かれ、報告書の草案についての討議と特に注意する項目について話し合い、その上で大学の当局者を招いてのレセプションが行われる。第1日目には、自己評価報告書の作成者、学生、スタッフ、カリキュラム委員会、自己評価委員会、学生カウンセラーに対しての面

接が行われ、夕食後、その日の調査結果についての短時間の会議を開き、討論が行われ、翌日の予定が定められる。2日目には、大学側との面接、追加の面接が行われた後、講義室、事務室、図書館、実験室への訪問が行われる。この際、授業自体に出席してその評価を行うことはしない。午後には、委員会が開かれ調査結果の作成を行った後、大学に対して口頭で調査結果の発表が行なわれる。調査結果の作成には約2時間30分が割かれ、個々の委員がチェックリストに答え、口頭での報告内容が討議され、委員長とVSNU事務局が討議に基づいて口頭報告を作成する。委員に対しては、様々な観点に基いて、1から10までの評点をつけるように指示され、最終報告書ではこれが取りまとめられ、5段階での評点が示される。口頭での報告会では、最終報告書には公式に文章化されないような点に関して非公式なコメントを行う余地が与えられる。

5.4. 報告書の作成

訪問による審査が行われた後で、VSNU事務局は記入されたチェックリストや口頭説明の議事録を参考に、各大学についての報告書の最初の草案を所定の様式に基づき作成する。この草案については、今後同じ大学の同じ分野に対して再評価を行う際に、大学に送られて意見を求めることが意識されている。

最終報告書は、大学ごとの評価と、その専門分野全般との評価に分けられ、各大学が同じ形式で評価されるように留意される。最終報告書での評価は、①プログラム：目的、プログラムと内容の特徴、②学生及びその教育、③卒業生、④教員スタッフ、⑤国際化、⑥大学内部での質の保証の6つの側面からそれぞれ5段階に評点付けて行われる。なお、大学が望む場合、大学側の反論を添付書類として報告書に挿入することができる。

6. 評価のインパクト

先述のように、オランダにおいては財政配分の基準とVSNUの大学評価は一応独立したものとなっているが、教育評価に関しては、この結果に基づき、政府は評価が極端に低いコースで質の改善が一定期間内に行われなかった場合、大学に対する警告やコースの閉鎖を命じることが可能となっている。このような行動を政府に行うよう推奨する役割を担うのが、大学協会やHBOカウンシルの評価プロセスそのものを評価する（メタ評価）視学官（Inspectorate）である。閉鎖命令が実際に発令されたことは過去まだないが、このような強制力と評価活動自体の政府からの独立性、さらに大学に対する自律的な経営形態の保証の組み合わせが、アカデミックな世界とコンフリクトを起こすことなく評価システムを機能させる仕組みを成立させている。

大学評価の結果は大学協会によって公表され、その結果は新聞等で社会の目に触れることになる。そのため、例えば産業界の投資等に間接的なインパクトを与えている可能性は

十分考えられる。その一方で、もともとオランダにおいては大学間の質の違いがそれほど大きくなく、学生も居住地域等、教育の質以外の理由で大学を選択する傾向が強いため、評価の結果が学生の進路選択に与える影響に関しては、否定的な見方が多い。

また、大学協会の外部評価が、内部評価を行う習慣を、各大学に定着させたことは大きな成果であろう。大学の中には、例えばアムステルダム大学のように、大学協会による約6年に一度の評価に飽きたらず、さらに自主的な評価活動を行ったりする事例が出てきている。また、学内や学部内での財政配分について、大学側の自発的な意志で大学ごとに様々な形の財政配分のあり方が試行されており、その意味で、大学の自律性の拡大は着実に進行していると言える。

7. おわりに

オランダの評価システムは、大学の自律的な意思決定の下で質の改善を目指しているところに特徴があり、総体としては大学人の満足度は高く、評価システムそのものの成熟度は高いと考えられる。このため、オランダの大学評価がほぼ一巡し、同じ機関が再び評価を受ける第二ラウンドを開始する際にも、こまかな点を除いては、大きな方針の変更はなかった。

オランダの評価システム自体は、外部評価によって制裁を与えることよりも、外部評価の準備のための自己点検・評価段階での大学による自主的改革の方に重点を置いている。このため、実際に視学官から政府に対して閉鎖勧告がなされることはなかったにせよ、警告が行われて大学が改善を行ったり、大学側が自主的に問題となっている教育プログラムの閉鎖を決めたりした事例は存在している。視学官の役割は、基本的には大学協会が出した評価結果に対するフィードバックが行われたかを検証することであり、大学評価の内容自体はあくまで大学関係者を中心とするピアの意見であり、また内部評価を重視することから実際には大学自身がすでに問題として認識している部分が多いと考えられる。この意味で、大学評価の中身に関してはその大学自体が納得しやすい構造をあらかじめ織り込んでいるという点を指摘することは大変重要であろう。

また、大学自体が14と、数が少ない割には10名を越える専任スタッフが大学協会に配置されており、その意味で、当初の計画通り大学評価の第1ラウンドの日程を終えることができたことが、この評価システムの社会的な信用と基盤とを強めたと考えることができるであろう。

◆本稿は、東北大学阿部総長を研究代表者とする科学研究費「大学評価機関に関する調査研究」(平成10-11年度)の成果であり、同報告書に所収されたものである。なお、本稿の作成にあたっては、1997年11月、1999年3月の2度にわたりオランダを訪問し、教育

省、VSNU、トゥウェンテ大学高等教育政策研究センター(CHEPS)、視学官から多くの協力およびコメントを得た。本稿の多くの部分は、このインタビュー調査に基づくものであるが、文章化にあたっては、オランダ教育省、VSNU、CHEPS 等で入手した資料に基づきできる限りの証拠固めを行った。なお、特にオランダ教育省およびCHEPS の Jongbloed 氏には、文章作成の過程において真摯で貴重な意見をいただいた。また、OECD の Wagner 氏や、Roma 大学の Baffo 氏等の CHER の方々には、欧州全般の中におけるオランダの大学評価の位置付けについてコメントをいただいた。ご協力いただいた全ての方々に、ここに改めて感謝の意を表したい。

◇参考文献

IMHE, 1997, *Higher Education Management*, OECD.

Scheele, J.P., Maassen, A.M., Westerheijden, D.F. eds. 1998, *To Be Continued...*, CHEPS.
van Vught, F. A., 1989, "Higher Education in Netherlands -An Introduction", Maassen, P, and van Vught, F. ed., *Dutch Higher Education in Transition*, CHEPS

Van Vught, et. al. , ed. , 1992 *Higher Education Policy in International Comparative Perspective*. Center for Higher Education Policy Studies, University of Twente.

Vroeijenstijn, A. I., 1995, *Improvement and Accountability: Navigating between Scylla and Charybdis Guide for External Quality Assessment in Higher Education*, Jessica Kingsley Publishers, London.

VSNU, 1998, *Assessment of Research Quality, Protocol 1998*, Netherlands

第5章 中国における高等教育評価の回顧と展望

陳 武元 張 彤
(南部広孝 訳)

中国においては高等教育が教育事業のなかで重要な役割を果たしており、高等教育の量的拡大と質的向上は、教育事業全体に影響を与えるだけでなく、現代化建設の将来にも関わっている。中国が社会主義市場体制を確立して以降、高等教育には一連の重大な変革が起きており、また起きつつある。とりわけ次の点は非常に特徴的である。まず、高等教育機関の運営自主権はますます拡大し、市場に向けての高等教育機関間の競争がいよいよ激しくなって、この転換にいち早く適応できた高等教育機関が有利な立場に立てるという状況になっている。一方、政府の教育主管部門が高等教育を統一的に計画・管理する方式がミクロ的な関与からマクロ的な調整へと転換しつつあり、どのようにすれば「規制緩和してしかも混乱しない」状況を作り出せるのかが検討されている。このような状況のもとで、高等教育そのものの発展規律から考えても、また高等教育システムにおける高等教育機関及び政府の管理メカニズムの転換から考えても、中国における高等教育評価制度は関係方面から関心を寄せられている。高等教育評価活動は、中国の高等教育機関が機関運営の質を高め、社会に向けて自主的に運営し、競争に参加して自らの特色を出すのに最も有力な調整の一つとなり、また中国の高等教育機関が改革を進め、社会の需要と相互に関係しあって、社会的な信用と知名度を高める鍵にもなるだろう。

本稿では中国の高等教育評価について、まず歴史的に簡単にふりかえり、続いて現在の発展状況を分析し、最後に将来の発展動向に関して意見を述べることにしたい。

1. 歴史的な回顧

中国において、現代的な意味での高等教育評価は 1980 年代に始まった。それは、中国の改革開放政策の、そして高等教育が相応の変革をおこないそれに適応した産物である。中国の高等教育評価の誕生は、外的要因と内的需要とが結びつき、最終的に政府が組織した結果であった。外的要因とは「文化大革命」(以下、文革と略) 終結後中国社会が穏やかな発展状況に入ったことである。内的需要と

は、当時における中国高等教育の実際の発展状況を把握する必要性を指し、これには高等教育の質を整える意図も含まれていた。

例えば 1981 年及び 1983 年に、国务院学位委員会は「学科評議組」（学問領域評価グループ）を通じて高等教育機関と科学研究機構に対して同僚評価をおこなった。1982 年、衛生部は所属の医学院に対して、共通試験の形で教育の質を評価する活動をおこない、また同年、浙江大学は光学機器系に対して評価をおこなった。これらの評価活動は、中国での高等教育評価における初期の典型とみることができる。

1983 年に教育部が重点高等教育機関に対して評価をおこなうことを正式に表明して以降、高等教育機関における教育評価活動は活発化し始めた。1985 年、教育部は鏡泊湖で高等工学教育の評価問題をテーマとする討論会を開催し、同年、「中共中央の教育体制改革に関する決定」⁽¹⁾という権威ある文書の形式で、高等教育に対するマクロな管理と指導を強め、高等教育機関の運営水準に対する定期的な評価を組織しなければならないことを正式に提起した。

1990 年代、中国の社会主義市場経済体制が徐々に確立し高等教育体制が大きく変化するのに伴い、中国における高等教育評価は急速な発展をみせ、高等教育管理において徐々に一定の地位を確立するとともに、高等教育の質を保証するうえでも徐々に役割を演じるようになった。1990 年 10 月、「普通高等教育機関評価暫定規定」（以下「規定」と略）⁽²⁾が公布されたが、これは中国高等教育における高等教育評価に関する最初の専門的法規であり、当時の高等教育評価の実施を指導するうえで積極的な意義を有していた。「規定」が公布された後、中央レベル及び各省（直轄市・自治区）の高等教育機関設置評議委員会、普通高等教育機関本専科教学活動評価専門家委員会等政府の高等教育評価機構が相次いで設立され、また政府の教育主管部門が、高等工学教育や、新たに設置された総合大学や教員養成系大学〔原語は「師範院校」－訳注〕の運営水準の評価を組織しておこなった。これらの評価は権威があつて規範性が強く、高等教育機関の基本建設や発展を正しい方向へと導いたりするのによい効果を与えた。この「規定」のほか、1993 年の「中国教育改革・発展要綱」⁽³⁾及び 1994 年の「『中国教育改革・発展要綱』の実施に関する意見」⁽⁴⁾、1995 年の「中華人民共和国教育法」⁽⁵⁾は、高等教育評価の位置づけと発展の方向をさらに明確にし、高等教育評価の展開に対して十分な法的根拠を与えた。

この時期、中国の高等教育評価制度は徐々に完備された。全国高等教育機関設置評議委員会が成立し、地方高等教育機関の専攻評価・審議委員会やその他の評価・審議委員会も相次いで設立されて、多様な形式、多様なタイプの評価がある程度の発展をみた。高等教育評価専門委員会が設立され、その他の仲介型評価組

織も出現し、高等教育評価主体が多元化し始めた。高等教育評価研究は強められ、国際交流・国際協力もさらに進められて、中国高等教育評価制度の確立に対して理論的な方向性や有益な経験が提供された。

近年、中央政府及び地方政府の教育主管部門は段階を設けて高等教育評価活動を展開していて、一連の評価計画が提出され、それぞれの評価実施案（評価指標体系）が頒布されている。このうち影響の大きかったものには、新設高等教育機関の本科教学活動合格認定評価、工学系高等教育機関の本科教学活動優秀校選定評価、総合大学の本科教学活動優秀校選定評価、「研究生院」の教学の質に関する評価、博士学位授与単位・碩士（修士）学位授与単位の評価等があった。1997年、国家教育委員会（当時）の電化教育事務室は「広播電視大学の評価準備活動をうまくおこなうことに関する通知」⁽⁶⁾を發布すると同時に、教学活動評価の要求と基準に関する一連の文書を下達した。これは、省レベルの広播電視大学の教学活動に対する初めての評価であり、広播電視大学が20世紀末から21世紀初めにかけてできるだけ早く中国の特色を備えた現代的な遠隔教育の開放大学を作り上げるという目標に関係していた。これらの評価は、高等教育機関の教学改革を促し、教学の質と運営効率の向上に対してよい効果を及ぼしている。

現在、本科教学活動合格校認定評価及び本科教学活動優秀校選定評価の試行活動はすでに終了し、広い範囲にわたる全国的な評価の段階に入っており、評価実施案（評価指標体系）も必要な修正・改訂がおこなわれている。1998年4月、教育部高等教育司は「普通高等教育機関の本科教学活動優秀校選定評価実施案の印刷・発布に関する通知」⁽⁷⁾を公布した。この「通知」には、普通高等教育機関本科教学活動優秀校選定評価が2年の研究と試行を経て当年組織的に実施するよう準備することが示され、①総合大学の本科教学活動優秀校選定評価実施案（試行）、②工学系高等教育機関の本科教学活動優秀校選定評価実施案（試行）、③農林学系高等教育機関の本科教学活動優秀校選定評価実施案（試行）、④医薬系高等教育機関の本科教学活動優秀校選定評価実施案（試行）が含まれていた。このうち①の実施案には注が附され、当該実施案は総合大学以外に、財政経済系、政治法律系、外国語系の高等教育機関にも適用することが示されている。

2. 現在の発展状況

2.1 評価活動組織

伝統的な計画経済体制から演繹的に出現した中国の高等教育評価の非常に大きな特徴の一つは、政府が高等教育評価の主体となることである。1990年に公布された「普通高等教育機関評価暫定規定」第6条では、「普通高等教育機関の教

育評価は国家が高等教育機関に対して監督をおこなう重要な形式であり、各レベルの人民政府及びその教育行政部門が組織的に実施する」ことが明確に規定された。近年公布された「中華人民共和国高等教育法」⁽⁸⁾第 44 条でも、「高等教育機関の運営水準、教育の質は、教育行政部門の監督と組織的な評価を受ける」ことが規定されている。したがって、中国の高等教育機関は必ず法に従って政府による各種の評価を受けなければならない。しかし、政府が高等教育評価の単一の主体となるこのような状況には大きな弊害があり、たとえ中国の国情（各レベル・各種の高等教育がいずれも政府（国家）によって運営されていること、政府はこれまでそのコントロールの下での統一的・協調的な発展を強調しており、原則的に無秩序な競争を提唱していないこと、市場ではなく管理を通じて高等教育資源の効率的な使用を保証するのに慣れていること等）を考慮したとしても、高等教育機関が評価の内的原動力を欠いているという現実を見逃すことはできない。もし評価活動をたんに政府部門が効率的な管理を実現する手段とのみみるならば、意識的にしろ無意識にしろ、行政的評価を強め、強制力に頼って画一的な「基準」や「規範」を機械的に推し進めることになる。高等教育機関管理者の名誉・恥辱は、これらの「統一的要求」に到達しうるかどうかによって決まる。また、上から下への各種の評価に通るかどうかは、高等教育機関の指導者の指導力が強いかどうか、その成績はよいかどうかという「試金石」なのである。したがって、中国における高等教育評価の原動力は主として外部からの行政圧力であり、科層制によって形成される権威に由来している。

現在の中国における高等教育評価では、上述の行政的評価が優勢を占めているが、これ以外に、仲介的評価（第三者評価）や自主評価（自己評価）もある程度発展している。仲介的な評価組織には、例えば上海高等教育評価事務所、江蘇省教育評価院、学位及び研究生教育評価所がある。事実上、仲介的評価と自主評価は高等教育機関内部の原動力を受けて進められている。中国以外の国では、確立された市場競争メカニズムにより、高等教育評価の結果が財源や新入生市場、卒業生の就職等と直接、間接に結びついているため、高等教育機関自身の利益が高等教育評価の必要性を導き、評価の内的原動力を形成している例がある。これに対し、中国の政府部門から出された評価は、財政や市場と徐々に関連づけられ始めているが、形式そのものに固有な弊害（結果のみの重視）により、高等教育機関の管理運営上の形式主義を招くおそれがあり、レベルや水準の異なる高等教育機関に対して吸引力がなく、それに頼って自らの発展についての問題を解決することができない。したがって、「環境、雰囲気」を積極的に創り出して高等教育機関が評価に参加する内的原動力をかき立てなければならず、同時に、社会の各界が自らの利益にもとづいて多様な形式の評価活動に参加することも促進させな

なければならない。政府は、マクロ的な指導を強め、以前のような行政的な評価のやり方を弱めるか改革するかして、各方面に積極性を発揮させることに力を注いで、高等教育発展規律に合致することを多くやらなければならない。

2.2 評価実施案の評価

すでに述べたように、現在の中国における高等教育評価活動のなかでかなり大きな影響を有するものには普通高等教育機関の本科教学活動合格認定評価と普通高等教育機関の本科教学活動優秀校選定評価とがある。これらの評価実施案を分析することによって、中国における高等教育評価の現状を理解することができるだろう（いずれもそのうちの総合大学教学活動評価を例とする）。

A. 総合大学本科教学活動合格認定評価⁽⁹⁾

総合大学本科教学活動合格認定評価実施案（指標体系）には、第一レベル指標が 11、第二レベル指標が 33（一般指標と呼ばれる）あり、この 33 の一般指標のうち 10 が基本指標に選ばれている。合格認定評価の目的は非常にはっきりして、「新設高等教育機関」（文革後新たに設置された機関及び文革後本科レベルに昇格した機関）の運営の質に対する審査である。したがって、評価指標のなかで量的に示される部分はかなりの比率を占め、評価の基準は厳格、明確であり、評価に必要なデータや資料は集めやすい。11 の第一レベル指標は、①投入経費、②教員集団、③教学設備、④指導的活動の量、⑤教務管理、⑥専攻設置の状況、⑦カリキュラム編成の状況、⑧実践的な教学、⑨学術的雰囲気形成、⑩カリキュラムの測定、⑪学生の総合的能力である。評価基準においては、A、C の 2 段階のみが示され、A は「よい」、C は「まずまず」（合格）に対応し、C より低ければ D（不合格）、A と C の間は B とされている。評価では、評価を受ける機関の一般指標（第二レベル指標）で不合格の項目が 5 つ以下（そのうち基本指標の項目が 1 つ以下）であれば当該機関は合格とされ、一般指標で不合格の項目が 6 つ以下（そのうち基本指標の項目が 2 つ以下）であれば暫定合格とされる。そして、一般指標で不合格の項目が 7 つ以上か 3 つ以上の基本指標で不合格であれば、評価の結論は不合格となる。

一種の行政的評価として、その結果は評価を受けた高等教育機関の存続と発展に影響を与える。国家教育委員会（当時）は、次のように規定した。すなわち、教学活動評価が合格となった高等教育機関では、評価結果を、当該機関が今後教学活動優秀機関評価・選定を受けたり本科専攻の設置、碩士学位授与組織の新増設を審査・批准してもらうよう申請する時の重要な参考資料とすることができる。暫定合格となった機関は、規定された猶予期間（1～2年）の間に運営条件の改

善、教学基本建設の強化、管理水準の向上、教学活動の改善、教学の質の向上に関して積極的に措置を講じ、再評価を申請しなければならない。評価が不合格となった機関は、国家教育委員会が状況に応じて、一定期間内での整備、新入生の募集停止、運営停止の措置を採る。これまで3年の実施過程のなかで、数校の高等教育機関が不合格となり、国家教育委員会から「イエローカード」の警告が出され、一定期間内での整備・改革が進められている。

B. 総合大学本科教学活動優秀校選定評価

この評価実施案の指標体系は、教学思想－教学資源－教学管理－教学建設－教学の効果と特色を主軸とする考え方にもとづいて設計されており、教学プロセスをよりよいものにするための考え方、措置、成果・効果、また教学活動の特色と教学改革、教学建設及び新しい成果を重視している。優秀校選定評価の目的は「錦上添花」（美しいものにいつそうの美しさをつけ加える）という語で言い表すのが適当で、合格認定評価を通過した一般の高等教育機関に引き続き努力する方向性を示すことも当然含まれているが、大部分は重点高等教育機関の発展を指導しそれを促すことを意図している。評価の指標体系には10の第一レベル指標（指標と呼ばれる）と51の第二レベル指標（項目と呼ばれる）があり、第二レベル指標には20の中心項目が含まれている。10の第一レベル指標は、①教学思想と教学活動の考え方、②教学条件、③教員集団、④教学管理、⑤専攻設置の状況、⑥カリキュラム編成の状況、⑦実践的な教学、⑧学術的雰囲気と教学環境、⑨教学の効果、⑩機関の伝統と教学活動の特色である。評価指標の多くは定性的な評価項目で、評価基準はA、C2段階が示され、Aは「よい」、Cは「まずまず」に対応し、AとCの間であれば「比較的よい」のB、Cより低い場合には「比較的劣る」のDとされている。全体の評価結果は、「優秀」と「まだ優秀には達していない」の2つのレベルに分けられる。①51の項目のなかでDがなく、②20の中心項目のなかでAが18以上、Cが1つ以下で、③31の非中心項目のうちAが25以上、Cが3つ以下で、④よい伝統と特色を有しているという条件をすべて満たせば、「優秀」となる。以上のことから、優秀校選定評価は条件や要求がかなり高く、実行が合格認定評価より難しく、合格認定評価に比べて非直観的であることが見て取れる。各高等教育機関が自主評価をおこなうよう下達された段階では、多くの機関の教務部門には十分な知識、経験、力量がなかったため、しばらくの間有効な評価活動をおこなうのは難しかった。

2.3 評価の効果

先に、中国における高等教育評価の大部分は政府当局が効率的な管理を実現す

るための手段となっていて、しばしば行政権力に頼って「統一的な要求」をおし進めていると説明したが、一方で、これらの評価活動は権威が高く、また規範性が強いことから、高等教育機関の基盤構築と発展の方向を指導するうえで重要な役割を果たしている。特に本科教学活動合格認定評価と本科教学活動優秀校選定評価が高等教育自身の発展のあり方を尊重し、教学の質を中心として高等教育機関が自らにある内的な改革を促していることは否定できず、この点から中国における評価の発展と進歩が見て取れる。しかし以下のような欠点もはっきりと指摘しておかなければならない。まず、高等教育機関が上から下への行政的評価に慣れていて、合格認定評価を受ける機関にとっては具体的な「関門突破型」の評価項目は容易に理解できるのに対して、優秀校選定評価は合格認定評価と比べて内的な原動力にいつそう依存しなければならないため、優秀校選定評価を受ける機関は、主体性を賦与された時（機関は主体的に参加しなければならない）、十分な意欲を示すことができない。また、評価組織は形式が単一的で、仲介型評価機構は役割を発揮できておらず、影響力も小さい。このほか、まさに評価組織の形式が単一的であることにより、評価指標の体系が漠然としていて個性がなく、結局のところ、いずれの形式の評価も単独では機関運営の多様化、個性化を導くことができない。

3. 将来の発展動向

3.1 評価理論研究の深化

中国における高等教育評価が将来的に発展するには、評価の理論的研究をさらに強化しなければならない。現在、中国で理論研究に携わっている者は主として、海外の評価に関する情報を集め、実践や方法を探し研究して、中国における高等教育評価に関して理論的な突破をはかろうとするやり方採っている。この方向は基本的に正しく、今後はこの領域における国際交流をさらに展開し、「出ていき、来てもらう」方式で直接共同研究をおこなうようにしなければならない。これ以外により重要なのは、評価の理論的研究は純粋な評価技術の領域に限定されるべきではなく、多くの基礎的研究活動にも関心を寄せなければならないということである。例えば、教学評価において「専攻カリキュラムの設置では多様な学問分野の総合性や学際性の特徴を体現させ、多様なモデルで人材を養成するのにふさわしくする」という点を考察する時、もし指標体系の設計者が「多様な学問分野の総合性や学際性」の原理、各学問分野の具体的な状況を理解していなければ、ふさわしい評価基準を科学的に作ることはできないだろう。したがって、評価理論がそれぞれのミクロな領域に向けて拡大していく必要があること、また評

価理論が総合から分化へ、そして再び総合へと向かう発展傾向にあることは、評価の実践から導かれる客観的な要求である。

3.2 評価実施プロセスの科学化と人文化

ここで言う評価実施プロセスには、評価指標体系の制定と評価のプロセスとが含まれる。すでに論じたように、行政的評価はこれまで評価の最終的な結果だけを重視し、評価を効率的な管理を実現する手段とのみみなしてきた。人びとは徐々に、評価の目的は高等教育の質を高めること以外の何ものでもないことを意識するようになってきている。また実際、各高等教育機関が平均的に発展することはあり得ず、総合大学あるいは他のタイプの高等教育機関内部においても、それぞれ優勢なところや重点をおくべきところとそうでないところがある。したがって、評価指標体系は統一性を強調しすぎて個性を軽視したり傑出したものを排斥するものになってはならず、しかし一方で、あまりに細々しすぎて機関の手足を縛り運営の特色をなくしてしまうものになってはいけない。そのようにすることは、科学的でないし、人文性にも欠ける。評価の目的が運営の質の向上である以上、評価実施プロセスにおいて当然「参加制」と「協議制」、すなわち評価者と被評価者との協力を推進しなければならない。それは、評価指標を細かく設定することが不可能な状況で評価の効率を保証する重要な方策であり、評価プロセスにおける科学化と人文化の二重の要求に合致するものである。

3.3 評価管理の実施

中国における高等教育評価が政府による独占から政府、民間、各高等教育機関による行政的評価、仲介的評価、自主評価の展開へと転換するのに伴い、評価管理調整メカニズムを速やかに作り上げなければならない。評価活動においては理性を尊重し、悪質な競争、不公平な競争に反対すべきであるため、中国の実状についていえば評価管理の実施はきわめて重要である。また、大多数の高等教育機関は国公立で、政府がその運営・管理のプロセスを監督する責任を負っており、そこには評価活動も含まれている。評価管理メカニズムを通じて、政府は評価活動の管理を有効におこない、評価結果に対して権威ある認証を与え、各種の民間評価組織に対して認証をおこなうとともに、評価活動に対して技術的な支援をおこなうサービス組織を設立しようとしている。このほか、政府が中心になって高等教育評価に関する情報ネットワークシステム、高等教育機関評価の基本データベース（政府に報告された資料集成）を作り、それぞれの評価がデータを集める基本作業量を減少させ、データの重複や指標の定義の不一致を避け、重大な評価活動の展開に資することによってその質と効率を保証しようとしている。

◇注

- (1)「中共中央の教育体制改革に関する決定」『人民日報』1985年5月29日。
- (2)《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1991』人民教育出版社、1992年、897-900頁。
- (3)《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1994』人民教育出版社、1995年、1-12頁。
- (4)《中国教育年鑑》編輯部編『中国教育年鑑 1995』人民教育出版社、1995年、78-89頁。
- (5)本資料は、廈門大学宣伝部に提供していただいた。
- (6)本資料は、四川省広播電視大学事務局に提供していただいた。
- (7)本通知は教育部高教司〔1998〕26号文件で、廈門大学教務処に提供していただいた。
- (8)本資料は、廈門大学宣伝部に提供していただいた。
- (9)本資料は、廈門大学研究生院に提供していただいた。

◇参考文献

林正范「高等教育評価：質的観点」杭州大学教育系博士論文。

張敏強「關於我国高等教育評估的批判性思考」廈門大学高等教育科学研究所編『兩岸大学教育學術研討会文集』廈門大学出版社、1998年、426-433頁。

王保進「大学教育評鑑狀況与改進途徑之研究」廈門大学高等教育科学研究所編『兩岸大学教育學術研討会文集』廈門大学出版社、1998年、393-425頁。

盧曉中「自主權・競争・特色化—高等教育未来發展的現實思考」『教育研究』1995年第5期、21-25頁。

大塚豊「中国の大学評価」『大学評価に関する総合的比較研究』（平成6年度～平成8年度科学研究費補助金（基盤研究(A)(1)）研究成果報告書 研究代表者：桑原敏明）、1997年、49-62頁。

第2部 日本の大学評価の動向と課題

第6章 大学評価の実施状況と評価項目の構造

村澤 昌崇

はじめに

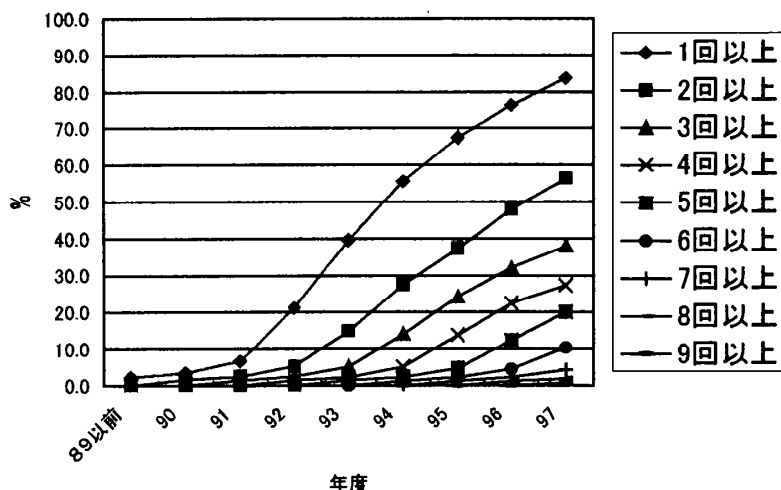
大学設置基準の大綱化以降、大学ではさまざまな自己点検・評価活動が盛んに展開されており、毎年おびただしい量の自己点検・評価報告書が出版されている。そうした活動もすでに早期から取り組んだ大学では、すでに我々がアンケートを実施した時点ですでに7年目を迎え、活動の実態を把握するにはちょうどいい頃合いである。そこで、本章では、広島大学大学教育センターが実施したアンケートデータを元に、日本の大学評価の実施状況と評価項目の内容・構造についての記述的分析を展開する。まず、①自己点検評価活動の実施状況について、「時間」と「周期」を鍵として分析を展開する。次に、②自己点検・評価の内容とその関連構造について分析し、現段階での評価活動の特徴を明らかにするとともに、大学の属性による違いを描写する。そして最後に③外部評価の実施状況とその内容の構造を明らかにし、自己点検・評価活動との関連を描写する⁽¹⁾。

1. 自己点検・評価活動の実施状況

1.1. 実施状況

自己点検・評価の実施状況を見ると(図1)、全学単位、部局単位ともに、平成4年度(1992年度)より実施した大学が顕著に増加している。全学単位で見ると、平成9年度(1997年度)までには83.7%の大学が1度以上実施しており、2度以上実施した大学も56.4%と半数を越えている。また、

図1 自己点検評価の実施状況(全学単位) —累積—



設置者別では、国立大学の実施回数が多くなっている。

また、全学単位で実施予定のない大学にはその理由を尋ねたところ、17大学からの回答があった。その理由は大きく、①開学して間もない、②随時実施しているが制度的・組織的には行っていない、③全学的な調整ができていない、その他に分けられる。

1.2. 推移

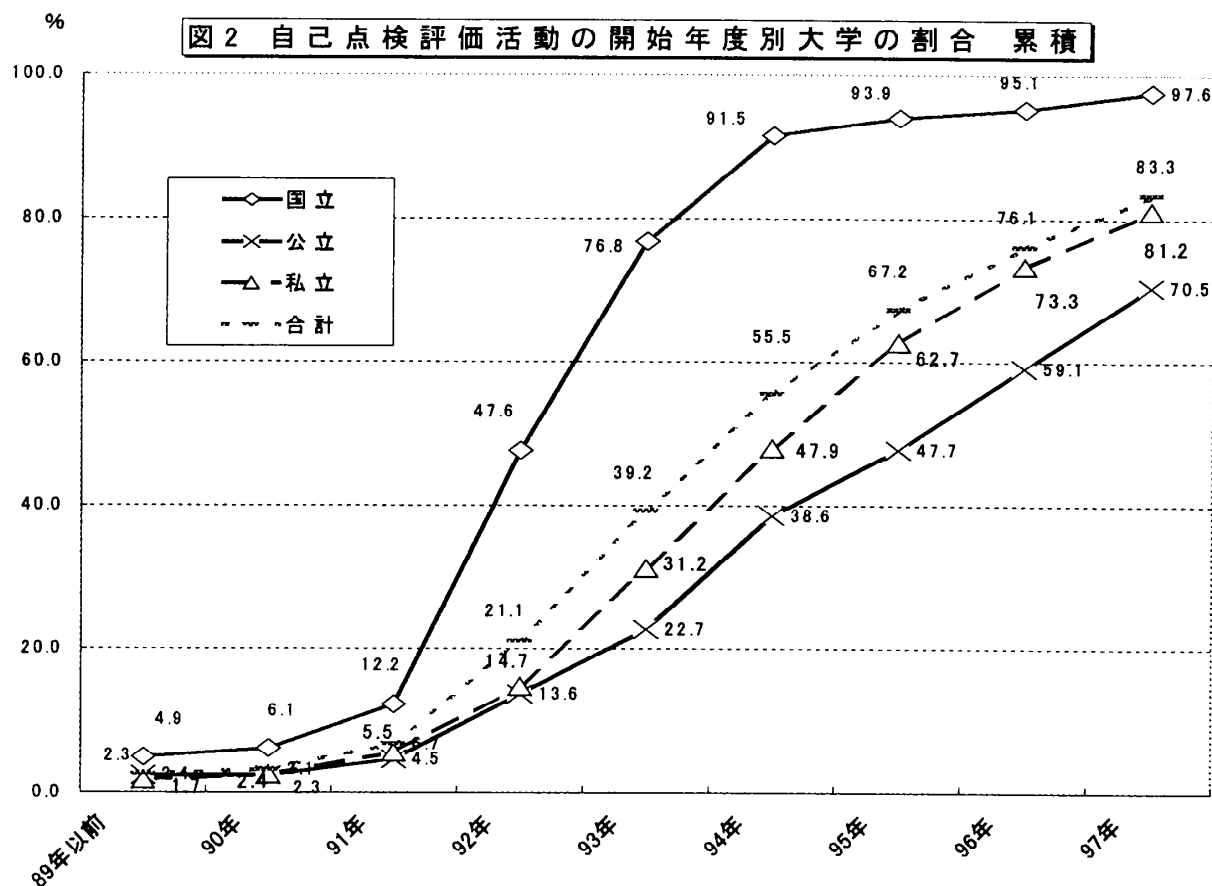


図2は、1997年度までに自己点検・評価活動を開始した大学の比率を、設置者別に累積で表したものである。これを見ると次のようなことが明らかになる。

- ・ 国立大学の開始率が1991年から1992年にかけて飛躍的に上昇している。これは明らかに1991年（平成3）の大学設置基準の大綱化に伴って、大学の自己点検・評価活動が半ば義務化されたことによるものであろう。
- ・ 少なくともアンケートに回答した国立大学のほとんどは、1997年までに点検・評価活動を開始している。他方公立・私立大学については1991年から1992年にかけて点検・評価活動の開始率が上昇してはいるものの、国立大学ほど「設置基準の大綱化」に対する弾力性が高い、とは言えない。先に全学単位で点検・評価活動の実施予定がない大学の理由として、①開学して間もない、②随時実施しているが制度的・組織的には

行っていない、③全学的な調整ができていない、等の理由が指摘されていたが、そのような表向きの「理由」とは別に、設置者固有の理由のあることが読みとれる。すなわち、「大学設置基準の大綱化」とそれに伴う「自己点検・評価活動の義務化」は国立大学にとって拘束力の強いものとなっていることが推察される。

1.3. 回数・周期

図3 点検・評価活動の回数

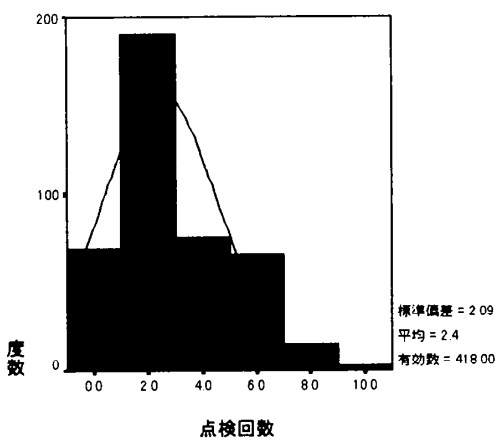


図4 点検・評価活動の周期

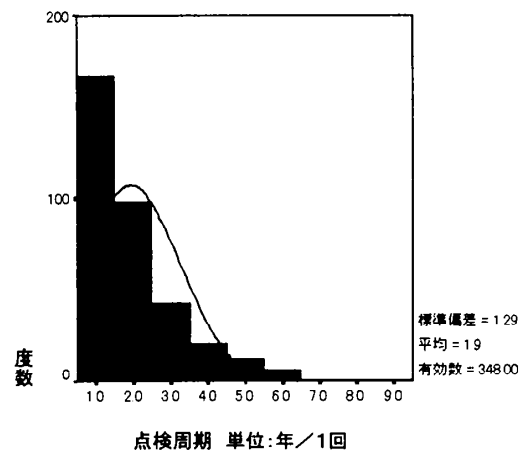
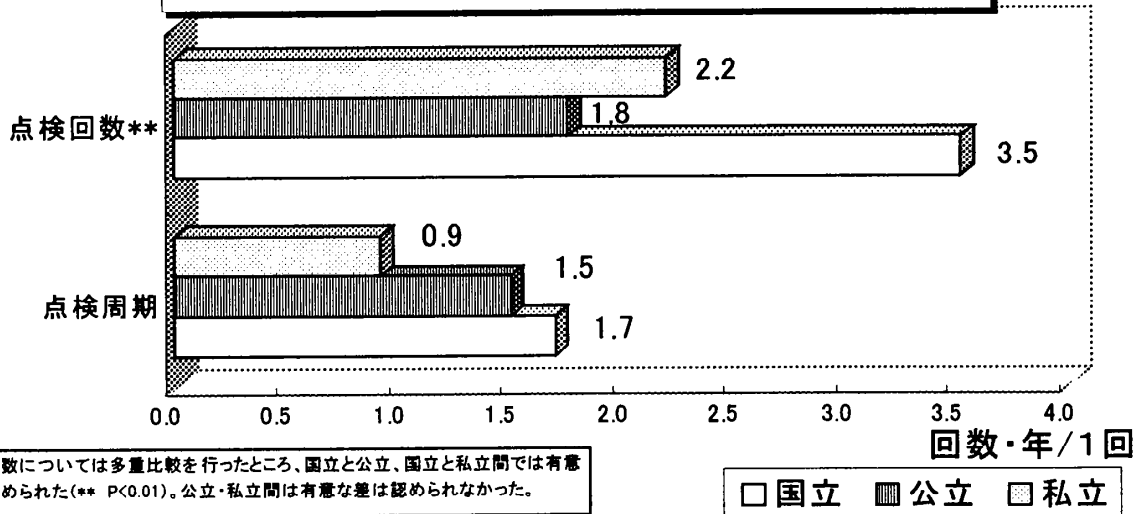


図5 自己点検評価の回数と周期：設置者別



次に、点検評価活動の回数と周期を検討しよう（図3、図4）⁽²⁾。点検評価活動の回数は平均でおよそ2.4回、最頻値は2回である。一方周期⁽³⁾は、全体平均で1回の点検評価活動を1.9年、すなわちおよそ2年のペースでなされていることがわかった。しかし図4を見てもわかるように、4割近い大学が1回の点検評価を1年で行っていることがわかる。

これらについて設置者別平均値を比較すると（図5）、点検回数については設置者間で有意な差が見られた。詳細は、国立と公立・私立間で差が見られ、国立3.5回に対して、公立の1.8回、私立の2.2回となっている。ちなみに公立・私立間の差は統計的には有意ではない。点検評価の周期については設置者間で有意な差は見られなかった。

2. 自己点検・評価の構造と大学属性

2.1. 点検・評価活動の6因子

本節では、「大学評価調査」に基づき、各大学でどのような自己点検・評価項目が利用されているかを見ていこう。アンケートでは、「入学者選抜」「教育内容・カリキュラム」「教育方法」「学生の進路」「研究活動」「教員組織」「管理運営」「社会サービス・福利厚生」「授業評価」の9つの項目、79の細目について、自己点検・評価を実施したか、そして実施した際に、それら細目を点検評価する上でどの程度重視したかについて尋ねている。実際の細目は、点検評価を「実施していない」=0、実施した場合、「全く重視しなかった」=1、「余り重視しなかった」=2、「どちらとも言えない」=3、「ある程度重視した」=4、「大変重視した」=5の6段階評価になっている。これらを量的変数と見なし、探索的に因子分析（主成分分析による因子抽出とバリマックス回転）を適用することにより、自己点検・評価の内容の構造を端的且つ包括的に把握することを試みた⁽⁴⁾。

表1は、因子分析の結果である。寄与率は累積で60%を越えており、この分析で抽出された因子で分散の約60%が説明可能ということになる。解釈可能な因子として抽出されたのは以下の6つである。

第1因子は、「授業の展開、教材の提示の適切性」「授業の難易度・学生の理解度」「OHP、スライド等の使用法の適切性」「授業内容の精選、系統性、発展性」「発問、発声、板書などの適切性」等の学生による授業評価項目12から構成され、「学生による授業評価」に関する因子と名づけることができよう。

第2因子は「組織運営」に関する因子で、「教員の昇給の基準の適切性」「教員の転入元や転出先の分析」「教員の出身大学」など「教員組織」に関する点検評価項目と、「学長の権限・任期等の妥当性」「評議会・理事会制度の妥当性」「各種委員会制度・活動の妥当性」など「管理運営」に関する点検評価項目とが含まれている。

表1 自己点検・評価活動の内容

	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6
	学生による授業評価	組織運営	教育	研究	input-output	社会サービス・福利厚生
授業の展開、教材の提示の適切性	0.945	0.002	0.025	0.093	0.064	0.053
授業の難易度・学生の理解度	0.940	-0.004	0.065	0.100	0.076	0.046
OHP、スライド等の使用法の適切性	0.937	0.010	0.032	0.092	0.039	0.050
授業内容の精選、系統性、発展性	0.931	0.003	0.050	0.115	0.054	0.072
発問、発声、板書などの適切性	0.917	-0.024	0.039	0.112	0.080	0.019
双方向授業、ディスカッションの度合い	0.873	0.037	0.094	0.168	0.035	0.076
開始時間・休講・補講などの講義態度	0.858	0.113	0.107	0.077	0.126	-0.057
興味を引き出すユーモアや人柄	0.857	0.084	0.134	0.111	0.085	0.033
小論文、レポート、宿題等の適切性	0.857	0.125	0.175	0.098	0.111	0.006
授業以外の学習指導・支援	0.826	0.090	0.175	0.112	0.140	0.006
学生への成績評価の妥当性	0.825	0.117	0.181	0.141	0.058	0.026
学生による授業評価	0.720	0.007	0.239	0.084	0.031	0.027
教授会の構成や意思決定の適切性	0.067	0.741	0.229	0.053	0.034	0.351
学長の権限・任期等の妥当性	0.056	0.704	0.228	0.086	0.021	0.249
評議会・理事会制度の妥当性	0.127	0.694	0.212	0.096	-0.010	0.240
財政配分のしくみの適切性	0.107	0.690	0.196	0.078	-0.002	0.347
助手や若手研究者の処遇の適切性	0.125	0.682	0.201	0.207	0.040	0.213
教員の転入元や転出先の分析	0.079	0.676	0.104	0.270	0.204	-0.096
外国人教員の比率	0.010	0.674	0.106	0.224	0.316	0.036
各種委員会制度・活動の妥当性	0.065	0.665	0.223	0.058	0.066	0.369
女性教員の比率	-0.015	0.656	0.071	0.211	0.336	-0.031
教員の年齢・職階の構成	-0.064	0.650	0.087	0.127	0.346	0.144
事務の組織や処遇の適切性	0.133	0.649	0.196	0.079	0.008	0.415
教員の出身大学	0.007	0.639	0.087	0.228	0.191	-0.025
講座・科目制度の適切性	0.045	0.634	0.228	0.119	-0.007	0.217
教員の昇給の基準の適切性	-0.022	0.623	0.147	0.162	0.303	0.111
教員の専門分野やディシプリン	-0.018	0.601	0.191	0.247	0.361	0.130
学費や奨学金の制度・金額の適切性	0.112	0.569	0.157	0.073	0.112	0.424
教員の留学や国際学術交流活動	-0.030	0.520	0.095	0.319	0.245	0.320
共通・教養教育の幅広さ	0.059	0.111	0.738	0.163	0.082	0.265
専門性の高さ	0.092	0.094	0.726	0.137	0.112	0.257
社会での実用性	0.038	0.215	0.724	0.177	0.191	0.058
学生の理解度	0.257	0.113	0.706	0.185	0.085	0.187
学期制・授業や試験日程の適切性	0.086	0.227	0.699	0.105	0.238	0.007
成績評価の妥当性	0.156	0.191	0.662	0.150	0.053	0.152
大学院進学への有効性	0.071	0.258	0.659	0.245	0.217	0.003
クラスサイズの妥当性	0.080	0.200	0.639	0.012	0.219	0.159
科目選択や他学部聴講の自由度	0.084	0.210	0.628	0.049	0.221	0.161
教育用メディア設備の充実度	0.228	0.132	0.613	0.055	0.145	0.193
高等学校での学習内容との接続性	0.212	0.255	0.611	0.232	0.203	0.057
学力別クラスの実施の是非や妥当性	0.166	0.185	0.536	0.021	0.306	-0.118
学芸賞などの受賞状況	0.100	0.103	0.098	0.811	0.115	0.072
学会での研究活動	0.092	0.125	0.173	0.759	0.122	0.125
学会での理事などの役職活動	0.100	0.087	0.124	0.752	0.140	0.012
学術誌に採用されたレフェリー論文	0.123	0.199	0.159	0.711	0.091	0.072
研究の内容や意義	0.034	0.161	0.163	0.678	0.084	0.121
著書や論文・報告書のリストアップ	0.034	0.069	0.125	0.668	0.226	0.191
民間からの受託研究の件数や額	0.211	0.100	-0.012	0.657	-0.048	0.159
科学研究費の取得状況	0.097	0.108	0.043	0.652	0.096	0.213
特許数	0.227	0.201	0.035	0.589	-0.058	-0.032
マスコミ・メディアへの協力	0.186	0.254	0.133	0.588	0.071	0.028
論文の引用度の分析	0.074	0.260	0.184	0.566	0.021	-0.017
合格者の歩留まり(入学)率	0.094	0.155	0.180	0.075	0.781	0.179
入試倍率	0.084	0.133	0.154	0.071	0.761	0.255
偏差値などの入試難易度	0.086	0.114	0.241	0.128	0.750	0.047
合格者の出身地域	0.058	0.087	0.078	0.174	0.695	0.184
合格者の出身高校の国公立別	0.158	0.139	0.180	0.067	0.679	0.001
入学選抜の方法(科目や成績評価等)	0.079	0.182	0.252	0.081	0.629	0.311
合格者の浪人・現役の区別	0.136	0.177	0.148	0.130	0.606	0.011
学生の進路希望や将来・キャリア展望	0.075	0.212	0.258	0.050	0.577	0.248
就職援助体制の適切性	0.073	0.163	0.228	-0.031	0.527	0.407
就職先の産業別・職業別分析	0.090	0.115	0.163	0.064	0.524	0.425
図書館や情報処理施設などの充実度	0.006	0.197	0.168	0.085	0.202	0.754
クラブ・サークルなどの課外活動	0.016	0.206	0.094	0.116	0.272	0.740
保健管理体制の適切性	0.012	0.310	0.136	0.084	0.172	0.720
国際交流・協力	0.011	0.264	0.095	0.227	0.177	0.659
学生の居住環境	0.029	0.253	0.190	0.160	0.168	0.614
食堂・売店等の配置	0.039	0.292	0.207	0.114	0.161	0.556
地域・産業との連携	0.077	0.337	0.155	0.216	0.140	0.529
固有値	9.863	8.784	6.725	6.271	5.944	5.259
寄与率(%)	14.3	12.7	9.7	9.1	8.6	7.6
累積寄与率(%)	14.3	27.0	36.8	45.9	54.5	62.1

因子分析(主成分分析)による因子抽出・バリマックス回転を適用。各因子を命名する際に、因子負荷量が0.5以上のものを採用した。

自己点検・評価を実施したか、そして実施した際に、それら細目を点検評価する上での程度重視したかについて尋ねている。実際の細目は、点検評価を「実施していない」=0、「実施した場合」、「全く重視しなかった」=1、「あまり重視しなかった」=2、「どちらとも言えない」=3、「ある程度重視した」=4、「大変重視した」=5の6段階尺度

第3因子は「教育活動」関連の因子で、「共通・教養教育の幅広さ」「専門性の高さ」「社会での実用性」「学生の理解度」などといった教育内容・カリキュラムに関する自己点検・評価項目や、「クラスサイズの妥当性」「教育用メディア設備の充実度」「学力別クラスの実施の是非や妥当性」等の教育方法に関する自己点検・評価項目で構成される。

第4因子は「研究活動」に関する因子で、「学会での理事などの役職活動」「学術誌に採用されたレフェリー論文」「研究の内容や意義」「著書や論文・報告書のリストアップ」などの自己点検・評価によって構成されている。

第5因子は「合格者の歩留まり(入学)率」「入試倍率」「偏差値などの入試難易度」などいわゆる大学の「入り口」に関する点検評価項目と、「学生の進

路希望や将来・キャリア展望」「就職援助体制の適切性」「就職先の産業別・職業別分析」などいわゆる大学の「出口」に関する点検評価項目とで構成され、「input-output」に関する自己点検・評価の因子と見なした。

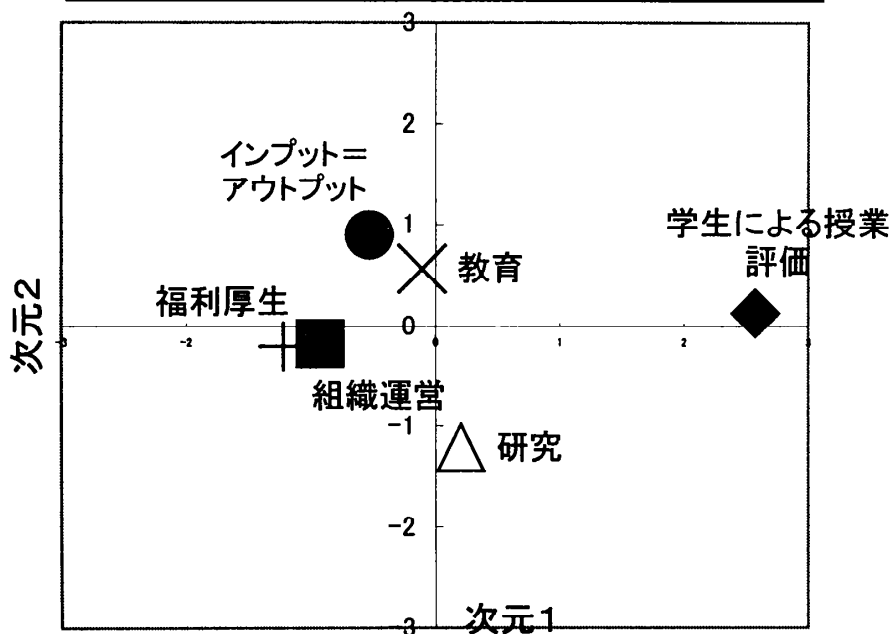
最後の第6因子は「社会サービス・福利厚生」に関するもので、「図書館や情報処理施設などの充実度」「クラブ・サークルなどの課外活動」「保健管理制度の適切性」「学生の居住環境」などの福利厚生関係の項目と、「国際交流・協力」「地域・産業との連携」という社会サービス関係の項目によって構成されている。

以上のように、現時点における日本の大学の自己点検・評価の内容は、大きく6つの方向に集約できることが確認できた⁽⁵⁾。

2.2. 点検・評価活動の布置構造

先の分析で得られた6つの点検・評価因子は、因子間に相関を認める斜交回転の一つのプロマックス解を用いて求めた場合にも同様の因子構造が得られた。その場合、いくつかの因子間で高い相関が認められた⁽⁶⁾。そこで次にそれぞれの因子を構成する負荷量の高い変数を選択し、その合計得点を求め、多次元尺度構成法（MDS）を用いて6つの点検・評価活動の布置構造を直感的に把握することにより、それぞれの点検・評価因子の関連構

図6 点検・評価の6因子の布置構造 多次元尺度構成法



造を描き出して見よう。

図6はその結果である⁽⁷⁾。これを見ると、「インプット=アウトプット」と「教育」、「社会サービス・福利厚生」と「組織運営」がそれぞれ近い位置にあり、2つのグループをな

していることがわかる。これらは因子分析の段階では一つの因子にまとまらなかったもので、必ずしも高い確率で同時に重視され関連付けられて点検評価が行われているわけではない。しかし、実施・重視されるタイミングが微妙にズレながらも、なお互いに関連付けて実施・重視されるものとして位置付けられていることがわかる。「インプット＝アウトプット」と「教育」のグループは、自己点検・評価活動を行うときに、入り口と過程（大学教育）と出口を連続したものとみなし、総合的に点検評価しようとする姿勢がうかがえる。「社会サービス・福利厚生」と「組織運営」のグループは、大学を運営していく上で必要な骨組み（＝組織運営）と環境（＝社会サービス・福利厚生）を関連付けて点検・評価しようという取り組みが垣間見られる。

「研究活動」と「学生による授業評価」は、これら2グループとは外れた位置にある。「研究」に関する点検評価活動の独立性は、おそらくそれが大学や大学人の存在意義の大きな部分を占めている極めて基礎的且つ重要であり、慎重な点検・評価を必要とするからである。他方「学生による授業評価」は、「研究」よりもさらに外れた位置にあり、統計学上異質であることがわかる。この「学生による授業評価」が大学評価の尺度としてどのような位置にあるのかは、「教育」の評価尺度との関係から検討することができよう。布置構造を直視しただけでも、「教育」の点検活動とは距離のあることがわかる。つまり、「学生による授業評価」が、教育評価とはほぼ独立して実施されていることを意味し、「学生による授業評価」が教育評価の一環としては位置づけられていないことを示唆している。

2.3. 自己点検・評価内容の大学属性による違い

次に、これらの因子と、自己点検・評価と大学固有の属性的性格との対応関係を明らかにする。ここでは、点検・評価を実施している大学において、どんな大学がどのような内容を点検・評価において重視しているかを知るため、それぞれの因子を構成する負荷量の高い変数を選択し、その合計得点を従属変数とした重回帰分析を行う。

ここでは説明変数として、大学の組織的特性に関連するものとしては①経営環境の違いを表す設置者（私立を基準カテゴリーとするダミー変数。「国立」=1,それ以外=0、「公立」=1,それ以外=0）、②研究や教育環境の違いを表す大学の専門分野（「医歯薬系」「人文科学系」「社会科学系（社会科学）」「教育系」「理工農系」「保健・看護・福祉系」「芸術家政その他」のそれぞれの専門分野別学部について、持っていれば1、持っていなければ0の各ダミー変数）、③同じく大学の経営のあり方の違いに関連する創立年を取り上げ、点検・評価活動の実施状況に関連するものとしては、④点検活動の開始年、⑤点検活動の実施周期（1回の自己点検・評価を実施する周期.単位は年）を採用した。

表2 点検評価の規定要因

	学生による授業評価		研究		input-output	
	B	β	B	β	B	β
(定数)	140.141		-0.262		94.802	
国立	-1.819	-0.037	2.606	0.102	-6.762	-0.267 **
公立	-9.419	-0.131 *	-0.115	-0.003	-4.100	-0.099
創立年	0.001	0.001	0.071	0.096	0.012	0.016
医歯薬系を含む	5.213	0.111 +	3.129	0.123 *	-3.376	-0.134 *
教育系を含む	-0.819	-0.014	-2.628	-0.086	4.758	0.157 *
理工農系を含む	7.423	0.172 **	4.441	0.190 **	-0.039	-0.002
家政・芸術・その他を含む	-3.124	-0.062	1.037	0.037	-1.942	-0.070
人文系を含む	-1.866	-0.046	-2.132	-0.096	-0.488	-0.022
社会系を含む	-5.760	-0.139 *	0.801	0.036	-0.193	-0.009
保健・看護・福祉系を含む	6.528	0.079	-1.432	-0.028	-4.559	-0.105 +
開始年	-1.270	-0.115 +	-1.159	-0.192 **	-0.916	-0.153 *
点検周期	0.127	0.008	0.257	0.030	-0.100	-0.012
R ²	0.109	**	0.140	**	0.102	**
adj R ²	0.074		0.104		0.063	

Bは偏回帰係数, β は標準化偏回帰係数

+ p<0.1, * p<0.05 ** p<0.01

説明変数は次の通り

【大学の組織的特性】

- ① 設置者（私立を基準カテゴリーとするダミー変数。「国立」=1, それ以外=0、「公立」=1, それ以外=0)
 - ② 大学の専門分野（「医歯薬系」「人文科学系」「社会科学系（社会科学）」「教育系」「理工農系」「保健・看護・福祉系」「芸術家政その他」のそれぞれの専門分野別学部について、持っていれば1、持っていないければ0の各ダミー変数）
 - ③ 創立年
- 【点検・評価活動の実施状況】
- ④ 点検活動の開始年
 - ⑤ 点検活動の実施周期（1回の自己点検・評価を実施する周期. 単位は年）

分析結果で比較的安定した説明力が得られたのは「研究」「input-output」「学生による授業評価」で、これらは5%水準で有意であり、表2ではこの3項目の結果のみを示した。まず、学生による授業評価は理・工・農の学部を含む大学が重視、社会科学系を含む大学は重視しない傾向があり、専門分野間に重視度の違いが見られた。次に、研究に関する自己点検・評価は、点検・評価に着手するのが早い大学ほど重要視しており、大綱化以前から一部の大学ですで行われていた研究評価が、現在の大学・点検評価の源流のひとつであることが改めて確認された。専門分野別では、一般的に「研究業績一覧」に代表されるような評価に積極的に取り組んでいるものと考えられる医歯薬系・理工農系で特に重視されており、同じく専門分野間の考え方の違いが浮き彫りとなった。input-output、すなわち大学の入り口、出口問題に関する自己点検・評価は、国立がマイナスの効果を持つ。統計的には有意ではないが公立の効果の符号もマイナスであることも合わせて考えると、設置者別に見ると学生獲得市場や就職市場にさらされた私立が最も積極的にこの領域の点検・評価活動を重視していることがわかる。また、自己点検・評価の開始が早い大学ほど入り口や出口の評価を重視する傾向がある。さらに、就職市場がそれぞれの専門職市場の中に

ほとんど限定されている医歯薬系学部をもつ大学は、入り口出口の評価についての関心が低い反面、教育系を含む大学は、入り口出口の評価をことさら重視しているなど、専門分野のおかれている状況の違いが、点検・評価に深く影響していることがわかった。

これら3つの因子に共通するのは、例えば「研究」に関しては論文の本数、「input-output」に関しては就職率、学生充足率、「学生による授業評価」ならば学生に対する授業の満足度調査などのように、比較的数値による客観的な把握が容易な点である。また、「input-output」は私立大学にとって自らの財政と直結する指標である。「研究」活動は、医歯薬・理工農系では早くからその分野の業績の指標となっていた。すなわちこれらの指標は、大学によっては大綱化以降の自己点検・評価の普及以前に、現実の大学教育経営や専門分野の伝統的な知識体系との関わりの中ですでに蓄積され、利用されてきたものなのである。

これに対して、「教育」「組織運営」「社会サービス・福利厚生」等の点検・評価活動は、われわれの分析モデルでは説明力が低く、それぞれ調整済決定係数の値は0.02、0.03、0.03にとどまり、5%水準では有意なモデルとはならなかった。このことは、創立年や設置者、専門分野、自己点検・評価の歴史や頻度といった分析に用いた大学属性においては、個々の大学の評価様式が十分に説明できないことを意味すると考えられる。また、これとは別に、各大学がどのような領域を評価において重視し、どのような領域への評価の重視度が低いかを個別大学レベルで検討するという作業を行ったところ、例えば旧帝国大学や有名私立大学など、同じ総合大学・研究大学としての属性を共有する大学群においても、その評価のパターンは各大学ごとに大きく異なっていた。このことは、ひとつには大学そのものが持つ特性や大学運営の行動パターンと、大学の自己点検・評価活動の担い手とが必ずしも同じではないため、大学そのものの属性よりも、その大学評価活動に関わった個人の考えや属性の方が大きな意味を持っていることに起因すると考えられる。ただ、そのことを前提として言えば、点検・評価活動は未だ発展途上にあり、それぞれの大学の状況に応じた理想的な点検・評価指標の選び方のパターンが確立していない状態にあるとも解釈できる。

3. 外部評価

3.1. 実施状況

外部評価の年度別実施状況次に、外部評価の実施状況について見ていこう。図7は外部評価の実施状況を示したものである。これを見てもわかるように、1996年を境に実施校が3倍以上になっていることがわかる。図8は、1997年度までの外部評価の累積開始率を求めたものだが、今回回答の得られた大学のうち12.7%が1997年度までに外部評価を実施していることがわかる。設置者別に見ると、国立と公立で20%近くの大学が外部評価を実施しているのに対し、私立は半数の10%程度しか外部評価を行っていない。

図7 年度別 外部評価実施大学数

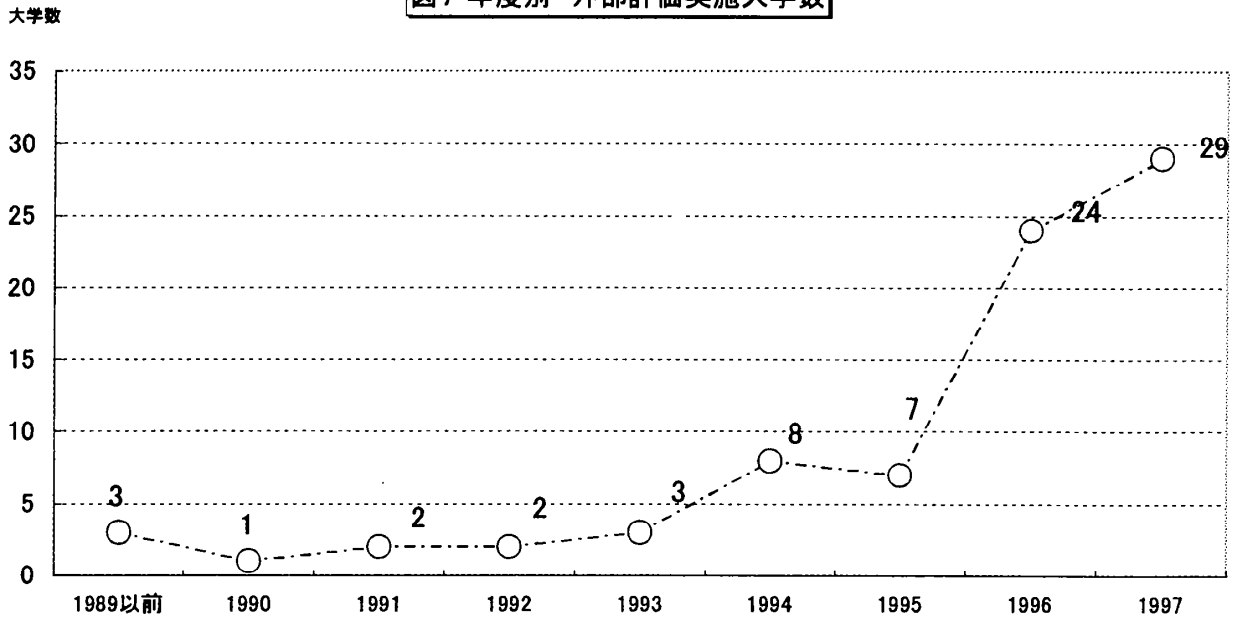
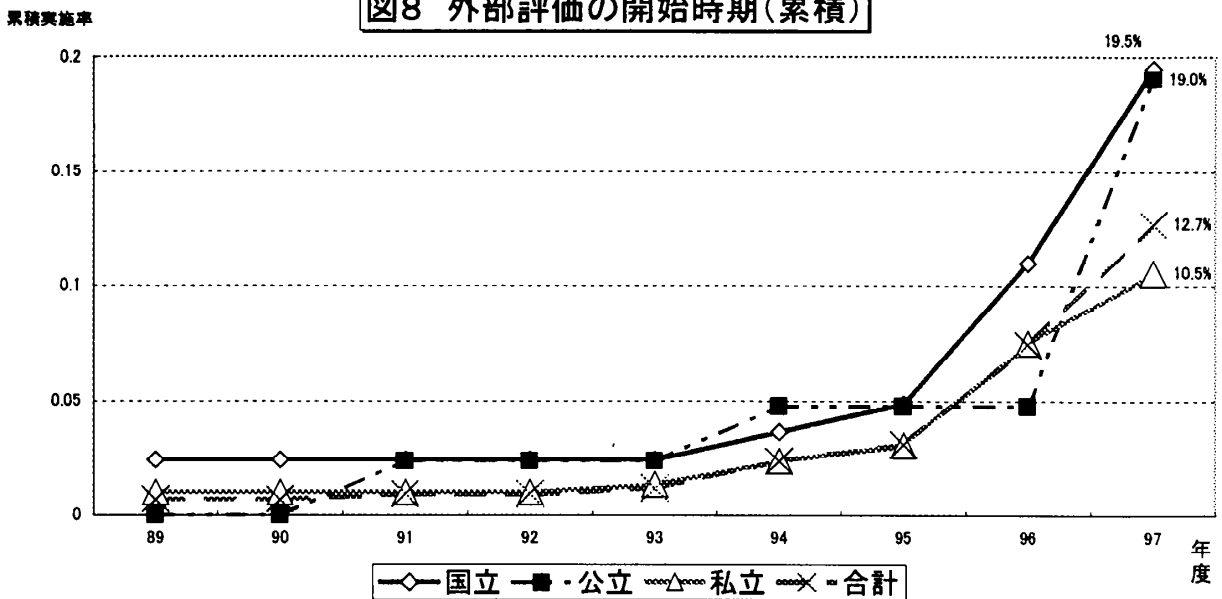


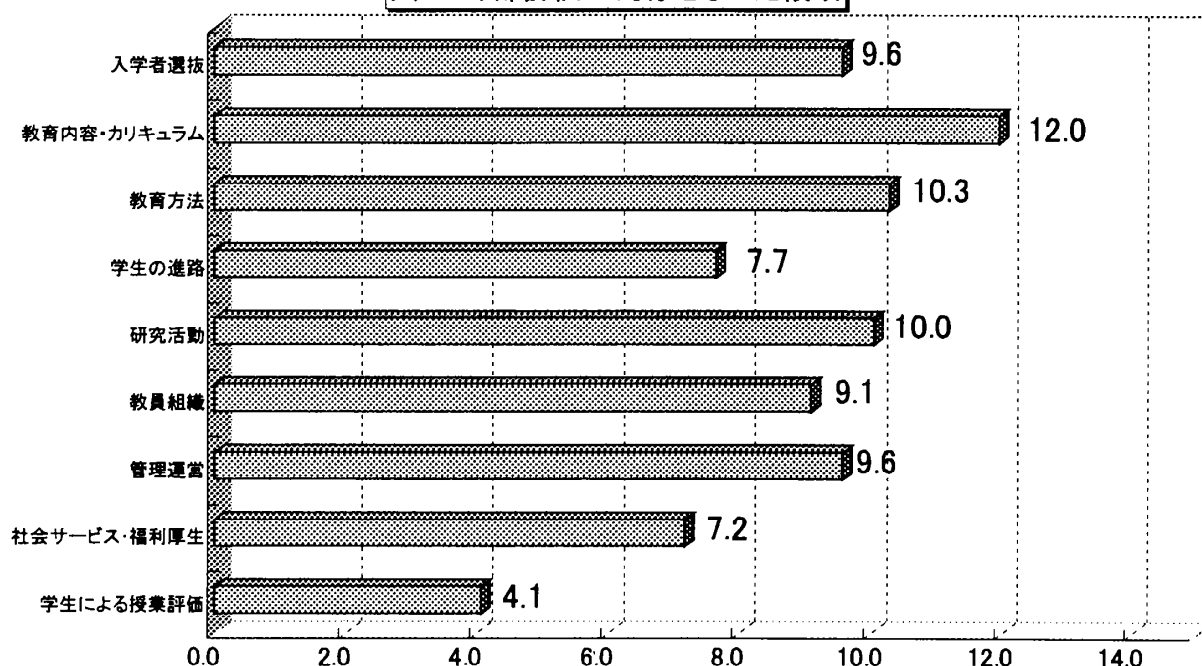
図8 外部評価の開始時期(累積)



3.2. 外部評価の対象となった領域

図9は、外部評価の対象となった領域とその領域を外部評価の対象とした大学の割合を示したものである。これを見ると、「教育内容・カリキュラム」を外部評価に委ねている大学がもっとも多く、全回答大学中12%に達している。次いで多いのが「教育方法」(10.3%)「研究活動」(10.0%)となっており、「研究活動」を上回っている。研究評価に比べると、教育評価はその基準が曖昧で確立されていないことが指摘されることが多いだけに、意外

図9 外部評価の対象となった領域



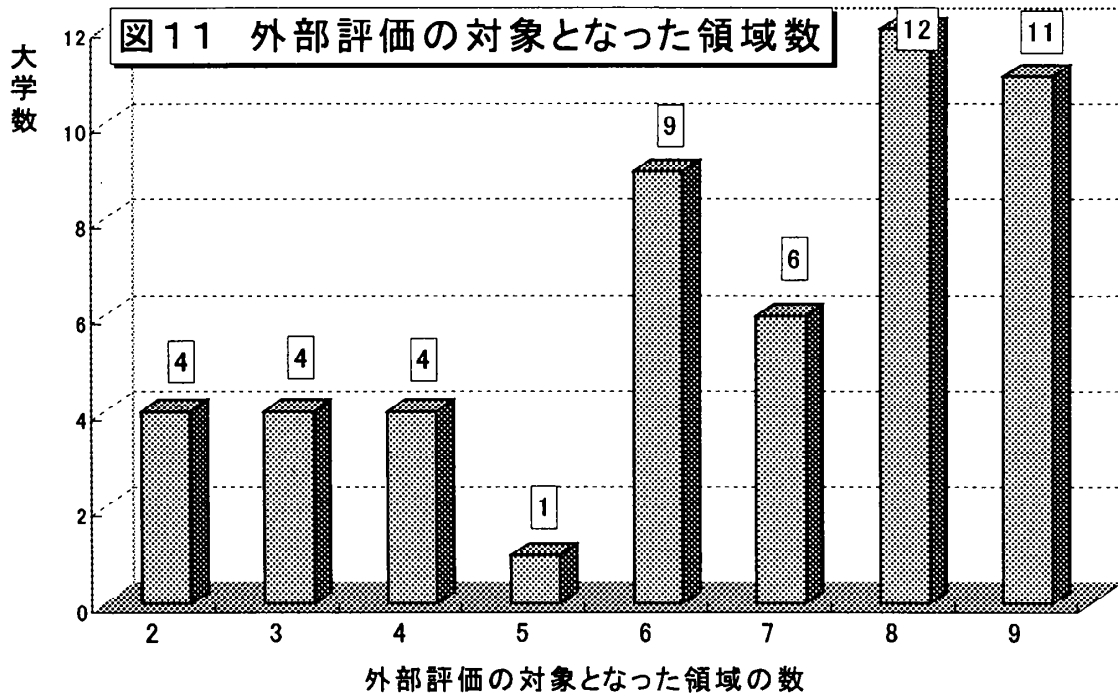
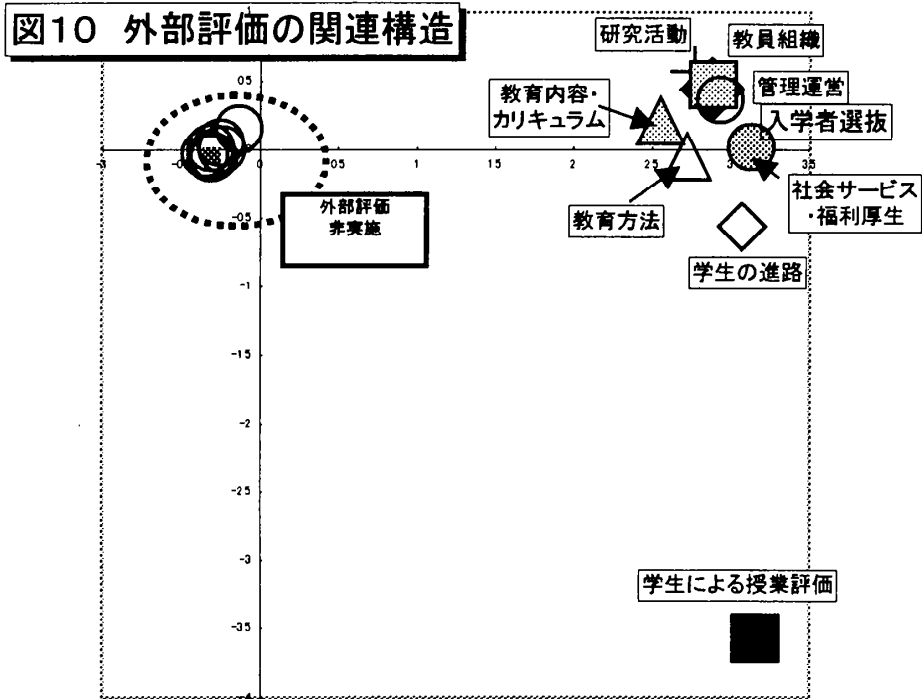
な結果となっている。外部評価に委ねる大学がもっとも少なかったのは「学生による授業評価」で4.1%となっている。

3.3. 外部評価の関連構造

次にこれら9つの外部評価の実施状況に関する関連構造を描いてみたのが図10である⁽⁸⁾。この図を見てもわかるように、「学生による授業評価」が外部評価項目の中では異質なものであることがわかる。しかし、分析結果の説明率は、次元1が79.7%、次元2がそれぞれ7.4%となっており、実際に実施された外部評価の対象間の関連性（次元Ⅱ）の説明率よりも、むしろ外部評価の実施/非実施（次元Ⅰ）の説明率が圧倒的に高い。このことから、「どんな」項目を外部評価の対象としたかについては大差なく、むしろ評価対象に関係なく外部評価を「実施したかどうか」によって大学が分類されることがうかがえる。すなわち、外部評価を実施している大学では、多様な領域を一気に外部評価に委ねる傾向にあることが推察される。実際に外部評価を実施している大学で、外部評価の対象となった領域数をカウントしてみると（図11）、6以上の領域を外部評価に委ねている大学が、51校中38校、74.5%に達している。このことから、外部評価を実施する場合、かなり総合的・多面的な内容を対象とする意図のあることがわかる。

3.4. 外部評価の規定要因

これまでの分析により、外部評価については、それを実施している場合は、評価対象と



なる内容はさまざまな領域を網羅し、特定領域のみを外部評価に委ねているわけではないことが推察された。すなわち、現段階では、外部評価の対象となる内容には、自己点検・評価活動のときのようないくつかの特徴的な類型・方向性のパターンが見られず、大学を総合的に外部評価に晒していると言えよう。

では、外部評価の実施/非実施を左右する要因はなんだろうか。以下では、各大学の外部

評価の規定要因についての分析を試みた。分析に用いる変数は、自己点検・評価活動の規定要因分析で用いた説明変数に加えて、自己点検・評価活動の実施・重視度を加えた。これにより、自己点検・評価活動から外部評価への移行確率を推定できるからである。

まず、因子分析で使用した変数をすべて合計し、「自己点検・評価実施・重視度」尺度を作成し、分析モデルに投入した結果が表3である。いくつかの適合度指標を見てもわかるように、モデルのデータへの当てはまり具合は良い。そしてこの表から次のような傾向が読みとれる。

表3 外部評価の規定要因

説明変数	被説明変数:外部評価の実施				
	B	Wald	df	Exp(B)	Sig
開始年	0.312	6.09	1	1.367	*
点検周期	-0.081	0.21	1	0.922	
国公私		8.26	2		*
国立	1.681	6.86	1	5.373	**
公立	1.236	3.09	1	3.443	+
創立年	-0.474	3.77	1	0.623	+
含医歯薬	-0.323	0.42	1	0.724	
含教育系	-2.367	8.55	1	0.094	**
含理工農	0.633	1.73	1	1.883	
含家芸他	-0.136	0.06	1	0.873	
含人文系	0.610	1.77	1	1.841	
含社会系	0.073	0.03	1	1.076	
含保看福	0.982	1.63	1	2.669	
自己点検評価実施・重視度※	0.014	13.27	1	1.014	**
Constant	-33.258	7.41	1		**
カイ2乗値	38.61				
-2 Log Likelihood	170.68				
Cox & Snell R2乗	0.144				
Nagelkerke - R2乗	0.253				
判別成功率	86.75%				

※因子分析で使用した変数の合計得点。0~345までの値をとる
被説明変数は、9つの領域のいずれかひとつでも外部点検評価を行っていれば1、そうでなければ0のダミー変数

* p<0.05 ** p<0.01

- ① 自己点検・評価活動の開始時期が遅い大学ほど、外部評価を実施している傾向にある。
- ② 設置者者間で外部評価実施率に差が見られ、中でも国立大学・公立大学の実施率が高く、国立は私立の5倍、公立は私立の3倍の確率で外部評価を実施している。
- ③ 教育系学部を傘下におさめる大学は外部評価実施率がきわめて低い。Exp(B)を見てもわかるように、教育系学部を含まない大学に比して、その実施確率は0.094倍である。
- ④ 自己点検・評価活動をすでに実施し、さらに重視している大学ほど外部評価の実施確

率が高い。69個の自己点検・評価細目のうち一つでも点検評価活動を実施し重視することにより、外部点検評価実施率が1.01倍上昇する。すなわち、自己点検・評価実施・重視項目が多ければ多いほど外部評価実施率が上昇することを意味する。外部評価の分析では、外部評価実施大学で評価対象となる項目数が多くなるという傾向がみられたが、その結果とここでのロジット回帰分析の結果と重ね合わせるにより、次のようなことが考えられる。すなわち、先ず自己点検・評価活動において大学を総合的に点検・評価し、その結果を外部評価に委ねるという図式、である。

4. 結論

これまでの分析結果をまとめると次のようになる。

4.1. 自己点検・評価活動

① 実施状況—国立を中心にほとんどの大学で一度は実施—

1997年までに1度は自己点検・評価活動を実施したという大学は全体で8割に達しており、中でも国立大の実施率が高い(97.6%)。これまでの実施回数は約2回程度、実施周期は2年に1度である。しかし実施周期に関しては、4割の大学が1年周期で行っている(毎年)。

② 点検・評価の方向性—概観すると6つの方向性—

大学の諸活動、すなわち教育・研究・管理運営・社会サービス等の領域をほぼすべて網羅する形で79の項目を挙げ、その実施・重視度を尋ねたうえで、そのデータを因子分析にかけたところ、6つの因子が抽出された。これら因子は、各大学が自らを点検・評価するとき「何に重点をおいているか」を示すものである。具体的には「学生による授業評価」「インプット＝アウトプット」「教育」「研究」「組織運営」「社会サービス・福利厚生」の6つの重点・方向性が確認された。さらにこれら6つの重点・方向性は互いに関連があり、「入り口・過程・出口」の連続的・体系的点検評価の実施・重視を試みる群(「インプット＝アウトプット」と「教育」と、「大学の骨組みと環境」について総合的な点検評価活動を実施・重視する群(「組織運営」と「社会サービス・福利厚生」)が確認された。なお「研究」と「学生による授業評価」は上記の二群とは独立している。

③ 規定要因—設置者・学部構成—

大きく6つに分けられた自己点検・評価活動のうち、いくつかに関しては、設置者や学部構成といった属性の違いの影響が認められた。その中で特徴的なのは、医歯薬系・理工農系における研究関連の指標の重視と、私立におけるinput-output関連の指標の重視である。他の専門分野に比べ、教員の業績評価の一つとして早くから研究業績の明確な指標化がなされている医歯薬・理工農系では、研究実績における教員間・大学間での競争や、近年そ

の重要性を増している研究資金配分における競争が大きな関心事として浮かび上がっている。一方入学志願者の動向や卒業生の就職実績がそのまま大学の収入や経営実績として大きく意味を持つ私立大学においては、これら input と output における競争に関心が集中している。

また、評価のあり方は、ひとつの大学の内部においても学部構成の違いなどによって、その論理や考え方が異なっていることが明らかになった。研究に対する評価はその典型例で、これを全学レベルで議論した場合、その大学がどのような分野によって構成されているかによって、その議論のあり方に違いが現れる。

一方、これらの多様性の多くは、設置者、開始年、学問分野等によっては説明できないものであることも指摘しておかなければならない。すなわち、自己点検・評価のあり方の違いには、大学自体のもつ属性の違いではなく、大学やその大学における大学評価担当者の考え方の違いが現れたものであると解釈できる余地が大きく残されている。

4.2. 外部評価

① 実施状況—実施校は少ない。しかし評価実施校は多様な内容を評価対象に—

自己点検・評価活動に比べると、外部評価はまだ実施している大学数が少なく、全大学の1割弱である。ところが外部評価の対象となった内容はかなり広範囲にわたっていることが推察され、こちらが掲げた9つの領域のうち、6つ以上を外部評価対象としている大学は7割を超える。

② 実施/非実施を規定するもの—設置者、学部構成、自己点検実施・重視度—

外部評価の実施/非実施については属性による違いがみられ、私立・公立に比べると国立の実施率が高い。入学志願者の動向や卒業生の就職実績が実質的な外部評価として機能している私立大学と、大学設置基準の大綱化以降、自己点検・評価活動が義務付けられて一定期間が経ち、新たな評価基準を求めている国立大学との差が浮き彫りになったと考えられる。さらに、外部評価のあり方は、大学の学部構成にも強く影響を受けることが明らかになった。この事実は、自己点検・評価活動のあり方と同様に、学部・学科あるいはそれ以下の組織単位での独自性を尊重した外部評価のあり方を検討する余地が大いに残されていることを示唆するものである。さらに、自己点検・評価活動の実施状況が外部評価の実施に強く影響していたことも印象深い。実際には自己点検・評価を実施し重視する項目数が増えれば増えるほど、外部評価実施確率が高まるという傾向が確認され、このことから、自己点検・評価活動で大学を網羅的に点検・評価し終えてから、それらを基礎資料として外部評価へと移行する大学の姿を想像することができる。これは裏を返せば、9割以上の大学では、大学全体を網羅的に外部評価に委ねるための、網羅的な自己点検・評価活動が完了していないことを暗示しているとも言える。

4.3. 大学点検・評価活動の課題

国立を中心に自主性原理を取り入れたわが国の大学評価システムは、現段階で自己点検・評価活動という形で公立・私立を含めてかなり浸透してきたといえよう。このような個々の大学の自律性を重視した点検評価活動は、設置者の違いや傘下に収める学部構成の違いを色濃く反映する形で多様に展開される一方で、こうした大学の属性には還元できない多様な営みをも生み出している。しかも、大学の設置者などに関係なく自己点検・評価活動が外部評価につながっているという結果も得られた。

こうした結果を積極的に評価すると、次のようになる。

- ① 自己点検・評価活動は、一元的な評価尺度では測りきれない個々の大学の個性を存分に生かすかたちで展開されてきた。
- ② 入学志願者の動向や卒業生の就職実績が事実上の外部評価となり、経営にダイレクトに響く私学では、自己を点検・評価する行為は大学組織に自然に組み込まれた機能であった。一方国立大学を中心に大学設置基準の大綱化以降、制度的に組み込まれた自己点検・評価活動は、内部完結しておらず、広く外部評価に晒されることにより、大学の自治や自主性原理を巧みに利用した「自己正当化」「自己満足」「報告書のための評価」に堕していないという可能性をも見出しえた。

もちろんこうした積極的に評価できる側面を持ちつつも、つぎのようなマイナスの側面も持ち合わせている。

- ① 大学の「多様性」や「個性」を過度に尊重しすぎることにより、自己点検が外部には隠蔽され、評価と実態がずれている事態が生じ、自己正当化、自己満足、形骸化を招いている。
- ② 大学・学部独自で行っている外部評価が、その大学出身者や内部教員の関係者、その大学・学部と関連ある学会の関係者で構成されている場合は、事実上の内部評価となり、単なる「儀式」「通過儀礼」になっている。
- ③ 外部評価が当該大学・学部とは無関係な人々で構成されている場合は、その大学・学部を評価する情報・材料が乏しい。さらに大学・学部の専門分野によっては、外部評価者がまったくの素人で評価基準を持ち合わせない場合もあり、このような場合も同様にうわべだけの評価に陥りやすい。

積極的に評価するにせよそうでないにせよ、今回の我々はそこまで踏み込んだ調査は実施しておらず、あくまで推測の域を出ない。今後は、もう一步踏み込むことにより、自己点検・評価活動に限らず大学評価の実態を、「一元性」と「多元性」の軸、「実質性」と「形骸性」の軸で構成される次元のなかに位置づけ俯瞰する必要がある。そしてそのためのデ

ータの収集と慎重な分析が必要とされる。現在、大学評価・学位授与機構による第三者評価の導入のための基盤整備が進行中であるが、国立大学を中心とした自己点検・評価活動を政策的に導入してしまった以上、しかもすでに10年近く経っている以上、新しい試み以上に必要とされているのは、「政策自体の」点検・評価活動とそのための「国レベル」でのデータ収集とその整備・分析なのである。

◇注

- (1) 以下、自己点検・評価は「点検・評価」とする。
- (2) アンケートでは、1989年以前から1997年の間に点検評価活動を行った年すべてに○を付けてもらっているものをデータとしているので、厳密な意味での点検評価活動の回数とはならない。
- (3) 当然のことながら、1989年以降1997年までの間に1度でも点検評価活動を行っている大学に限定される指標である。点検活動開始年から1997年の間に点検評価活動を実施した年の数をカウントしたものを分母、点検活動開始年から1997年の期間(単位:年)を分子として、「疑似」点検評価活動周期指標を作成した。この指標では、1997年に1度でも、1990～1997年間に8回でも周期は1回/1年となる。
- (4) 分析にはSPSSのVer.9.0を使用した。
- (5) 6つの因子に含まれる各項目を、点検評価の指標として活用したか、そして活用した場合どの程度重視したかを6段階評価(0～5)してもらい、領域ごとにすべての項目の合計を算出し、さらに各因子に含まれる項目数で割ると(0～5の範囲で値が大きいほど点検評価項目として活用・重視している)、自己点検・評価の項目としてもっとも活用・重視されているのは「教育」(2.91)、ついで「社会サービス・福利厚生」(2.87)、「研究」(2.78)、「input-output」(2.50)、「組織運営」(2.30)、「学生による授業評価」(2.03)となる。
- (6) 因子間の相関係数行列は以下のとおり。

	授業評価	組織運営	教育	研究	in=out
授業評価					
組織運営	0.206				
教育	0.311	0.537			
研究	0.288	0.429	0.381		
in=out	0.184	0.444	0.467	0.332	
社会・福利厚生	0.184	0.525	0.410	0.316	0.317

「授業評価」=学生による授業評価、「in=out」=インプット・アウトプット、「社会・福利厚生」=社会サービス・福利厚生

- (7) S-stress = 0.0474, Kruskal の S-stress = 0.0602, RSQ = 0.9841. S-stress は 0 (完全適合) ～1

(不適合)の値をとり、0に近いほど任意の次元より表現された変数間の距離が、データへ良く当てはまっていることを示している。RSQは任意の次元内に表現された変数間の距離が、分散の分散を何%説明しているかを示す。今回の分析は、以上の指標を見る限りデータへの当てはまり具合がよい。

(8) 分析には等質性分析 (HOMALS) を用いた。

◇参考文献

青木宗也・示村悦二郎『大学改革を探る—大学改革に関する全国調査の結果から—』大学基準協会, 1996年。

広島大学・大学教育研究センター『大学評価の出発点—1991年全国調査から』1991年。

広島大学 大学教育研究センター『大学自己評価への模索 第2回(1993年)全国調査の結果から』1993年。

広島大学 大学教育研究センター『大学の評価システムに関する全国調査 質問紙調査の結果概要』(ホームページによる公開:<http://133.41.148.156/database/hyoka.html>) 1998年。

喜多村和之・関 正夫・有本 章・金子元久『大学評価の理論的検討』広島大学 大学教育研究センター, 1993年。

SPSS, *SPSS Categories 9.0*, SPSS Inc., 1999.

SPSS『SPSS Professional Statistics 6.xJ (日本語版)』エス・ピー・エス・エス株式会社, 1999年。

山本嘉一郎(編)『新版SPSS オプション編』東洋経済新報社, 1999年。

第7章 フィードバックシステムの確立

作田 良三

はじめに

1991年2月の大学審議会答申「大学教育の改善について」には、「大学が、教育研究水準の向上や活性化に努めるとともに、その社会的責任を果たしていくためには、不断の自己点検・評価活動を行い、改善への努力を行っていくことが必要である」、「自己点検・評価の結果を大学の充実向上に実際に結び付けていくための方策について、検討し、具体化を図っていくことが重要である」と示されている。換言すれば、自己点検・評価活動を実施し、その評価結果を十分に検討し、大学改革に活かすことが期待されているといえよう。

関(1991)は、大学評価を形式的評価と位置づけ、そのプロセスを Plan(目標の設定と計画・立案)→Do(実施)→See(評価)→次の Plan と示している。本章では、先の答申内容と照らし合わせ、この図式を「See(点検評価)→Plan(点検評価内容の検討)→Do(改革・改善)」と、評価内容の検討や改革への結びつきに重点を置いたものとし、これを大学評価のフィードバックシステムと捉えることとする。

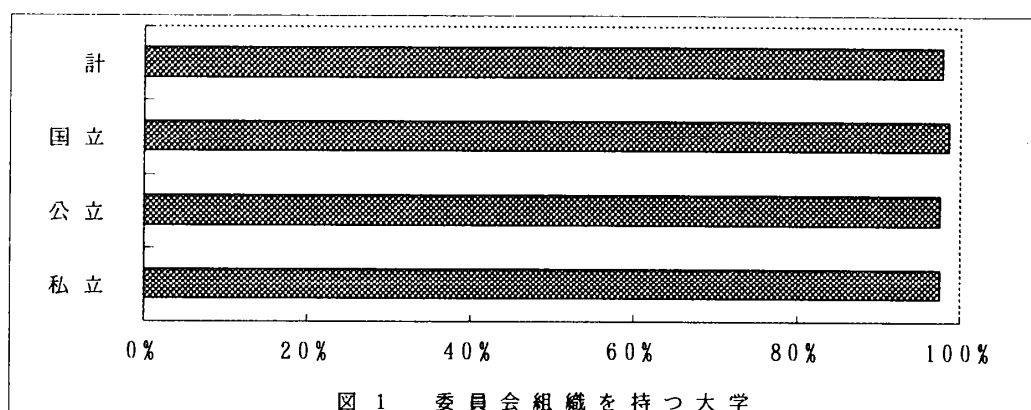
また、同答申において、「自己点検・評価を適切に実施するため、例えば、全学的な自己点検・評価のための組織を設け……………、各大学の実情に応じ、自己評価の実施体制を整えることが望ましい」と、実施体制の整備が促されている。このような実施体制の整備は、前述のフィードバックシステムの基盤を成すものであり、その組織的整備なくして、フィードバックシステムは成り立たないではなかろうか。

そのため、まず、フィードバックシステムの基盤となる実施体制の整備状況を明らかにし、大学の諸特性との関係を探ることとする。そのうえで、このシステムがどれほど確立しているのかを明らかにする。

1 組織的整備の動向と課題

1.1 委員会組織

まず、自己点検・評価を担当する委員会組織についてみると、委員会組織を持つ大学は97.8%におよんでいる⁽¹⁾。このうち複数の組織を持つ大学は20を超えており、ほとんどの大学の組織名には、「点検」または「評価」が含まれている。その他には、協議会や評議会という名称が付くもの、名称中に「将来計画（構想）」や「改善」を含むものが見られる。



このように、大部分の大学で委員会組織をもつに至っているわけだが、このような趨勢のなかで、委員会組織をもっていないと回答したのは9大学である。このうちの3つの私立大学は、開学して間もないために点検評価の実施に至っていないと回答している。またその他の大学について調べてみると、入学定員100~200名の小規模な大学や九州・沖縄に位置する大学が複数みられる⁽²⁾。すなわち、これらの大学において委員会組織の整備がたちおけていると推測される。ただし、小規模な大学や九州・沖縄に位置する大学というのは他にも多数存在するわけであり、これらの特徴があるがゆえに委員会組織をもたないという説明は成り立ちにくいといわざるをえない。

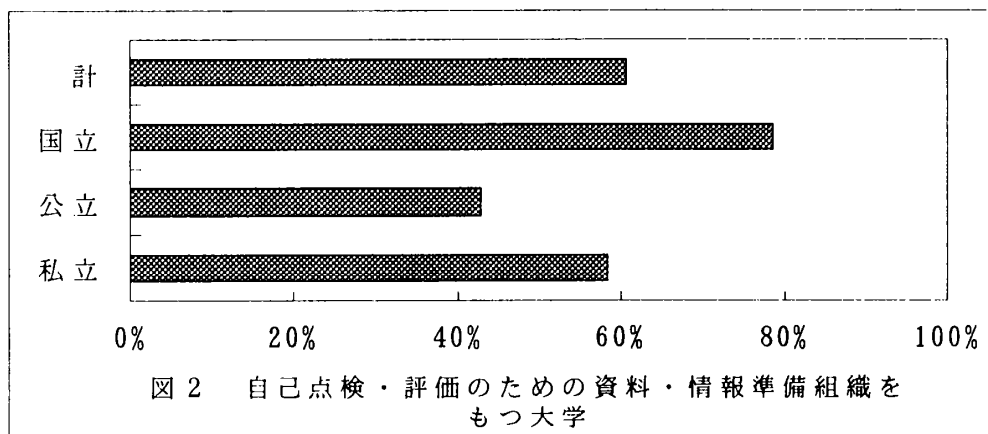
1.2 準備組織

自己点検・評価のための資料の分析や整理を担当している部署や機関があると答えた大学については、60.8%に達する。設置者別では、国立大学の78.8%がそのような準備組織を持っていると回答している一方、公立大学では42.9%と半数に満たない大学しか準備組織を持っていない。

組織の形態としては、①大学教育研究に関するセンター等、②自己点検・評価等に関する委員会、③調査室等、学長室等、④総務・企画・教務等の部・課などとなっており、このうち過半数の大学では総務等の事務組織が他の業務とかけ持つ形で自己点検・評価の準備をしている実態が明らかになった。また、教職員の構成の回答があった大学のうち8割以上が職員のみ組織、約1割が教員・職員をともに含む組織となっており、教員のみ組織はほとんどない。

このように、自己点検・評価の準備は、大部分の大学で職員が担っているといえる。

準備組織の場合、委員会組織とは異なり、その整備状況はややたちおけているといえる。そこで、準備組織を持つ大学が一体どのような大学であるのか（どのような大学が準備組織を持つに至っていないのか）という点を明らかにするため、次のような大学の組織的特性を説明変数として、ロジスティック回帰分析を行う。



【大学の組織的特性】

- ①設置者（私立を基準カテゴリーとするダミー変数。「国立」=1,それ以外=0、「公立」=1,それ以外=0)
- ②大学の専門分野（「医歯薬系」「理工農系」「人文科学系」「社会科学系（社会科学）」「教育系」「保健・看護・福祉系」「芸術・家政・その他」のそれぞれの専門分野別学部について、持っていれば1、持っていなければ0の各ダミー変数)
- ③創立年

その結果、図2からもうかがえることではあったが、私立大学に比べ、国立大学は準備組織を整備しており、逆に公立大学は整備していない傾向にある。委員会組織の整備状況と併せて考えると、国立大学では、自己点検評価活動のための組織整備が着実に進行していることが明らかである。

また、学部構成によってもその整備状況は異なる。すなわち、理工農系学部を含んでいる大学や社会系学部をもつ大学では準備組織を持つ傾向にあるが、教育系学部を含む大学は、含まない大学に比べて準備組織をもたないのである。

このように、国立大学や理工農系・社会系の学部を含む大学において、準備組織の整備が進んでいるといえる。だが先述のように、その構成員をみた場合、ほとんどの大学が

表 1 準備組織設置の規定要因

説明変数	B	Wald	Exp(B)
設置者			
国立	1.349	8.827	3.855 **
公立	-0.611	2.718	0.543 +
大学の歴史			
創立年	-0.002	0.040	0.999
学部構成			
医歯薬系を含む	0.100	0.122	1.105
理工農系を含む	0.888	10.624	2.429 **
人文系を含む	0.169	0.529	1.185
社会系を含む	0.854	12.817	2.350 ***
教育系を含む	-1.267	6.285	0.282 *
保健・看護・福祉系を含む	0.174	0.187	1.190
家政・芸術・その他を含む	0.110	0.149	1.117
Constant	2.647	0.032	
カイ二乗値	48.7	***	
-2 log likelihood	498.7		
Cox and Shell R2	0.112		
Nagelkerke R2	0.152		
判別成功率	67.0%		
df	10		
n	418		

注：**は1%、*は5%、+は10%水準で有意（以下同様）。

職員のみで構成されており、教員が準備組織に関わっていると回答したのは 33 大学にすぎない。そのうち 30 大学は私立大学であり、たしかに国立大学では準備組織の整備が進んでいるけれども、その構成員をみると、全体的にもみられた職員任せという傾向が、とりわけ国立大学においてつよいということが見受けられる。

なお、構成員に教員を含む準備組織をもつ大学と学部構成との関係を調べると、表 2 のようになる。その結果、人文系を含む大学では、準備組織に教員を含まない傾向にある。これはある意味、人文系学部の教員が自己点検評価活動に対して消極的姿勢にあることを示しているとも考えられる。

表 2 準備組織の構成（教員を含む）と学部構成の関係

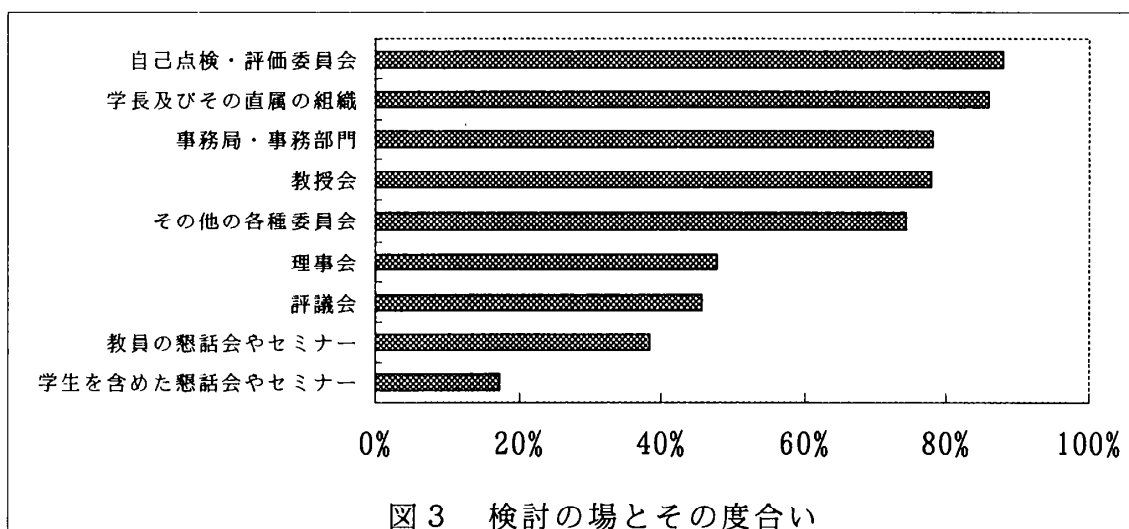
	医歯薬系を含む	含まない	理工農系を含む	含まない	人文系を含む	含まない	社会系を含む	含まない
教員を含む	21.2%	78.8%	24.2%	75.8%	33.3%	66.7%	45.5%	54.5%
教員を含まない	24.4%	75.6%	31.7%	68.3%	48.3%	51.7%	37.5%	62.5%
合計	24.2%	75.8%	31.0%	69.0%	47.1%	52.9%	38.2%	61.8%
	教育系を含む	含まない	保健・看護・福祉系を含む	含まない	家政・芸術・その他を含む	含まない		
教員を含む	6.1%	93.9%	9.1%	90.9%	18.2%	81.8%		
教員を含まない	13.1%	86.9%	7.8%	92.2%	18.7%	81.3%		
合計	12.5%	87.5%	7.9%	92.1%	18.7%	81.3%		

2 フィードバックシステムの確立

前節において、自己点検・評価のための組織整備が国立大学を中心に着々と進行していることが明らかにされた。それでは、自己点検・評価の結果は、どれほど検討され、実際の大学改革や大学運営にどのようなインパクトを与えているのだろうか。また、改革に結びつけている大学とそうでない大学には、どのような違いがあるのだろうか。本節では、まず「See→Plan」および「Plan→Do」のリンケージについて調べたうえで、「See→Plan→Do」のフィードバックシステムについて分析・考察をすすめる。

2.1 「See」→「Plan」

まず、改革に結び付けるべく、点検・評価の結果をどの程度検討しているのかという点を調べる。調査票においては、点検・評価の結果をどの程度検討しているのかに関して、9つの委員会組織を設定して質問している。図3は、「十分検討されている」「必要に応じて検討されている」という回答の割合を示している。これらの回答が多かったのは、「自己点検・評価委員会」(90.0%)、「学長及びその直属の組織」(89.4%)、「事務局・事務部門」(82.0%)、「教授会」(81.1%)、「その他の各種委員会」(79.4%)においてである。これら9つの検討の場について項目相互の関連を調べると(「わからない」と回答した大学を除く)、すべての項目間で有意な正の相関がみられた。すなわち、自己点検・評価の結果を熱心に検討する大学は、どの場においても検討を行っている傾向にあるといえる。



次に、これらの検討の度合いが、前節で扱った組織整備とどのような関連にあるのかについて、準備組織の整備状況を取り上げて分析を行う。表3は準備組織の有無に関して、表4は準備組織の構成(教員を含むかどうか)に関して、それぞれクロス分析を行った結果である⁽³⁾。これによると、「自己点検・評価委員会」といった自己点検・評価担当の委員会組織における検

検討については、準備組織の有無にかかわらず検討しているといえる。だが、その他の「場」では、準備組織の持つ大学の方が熱心に検討しているといえる。すなわち、準備組織をもつ大学の方が、検討する「場」を広く設けているのではないかと考えられるのである。なお、準備組織の構成に関してはどの検討の場においても有意差はみられず、準備組織の構成員と検討の度合いとは関係がないようである。

表3 準備組織の有無と検討の度合いの関係

	学長及びその 直属の組織	評議会	理事会	教授会	自己点検・ 評価委員会	その他の各 種委員会	教員の懇話 会やセミ ナー	学生を含め た懇話会や セミナー	事務局・事 務部門
準備組織がある	92.8%**	61.1%*	61.3%*	85.6%*	92.9%	85.2%**	57.7%**	28.8%	86.6%**
準備組織がない	82.6%	47.1%	54.2%	72.1%	84.7%	67.9%	35.2%	14.3%	72.4%

表4 準備組織の構成(教員を含む)と検討の度合い

	学長及びその 直属の組織	評議会	理事会	教授会	自己点検・ 評価委員会	その他の各 種委員会	教員の懇話 会やセミ ナー	学生を含め た懇話会や セミナー	事務局・事 務部門
準備組織がある	98.0%	60.0%	69.5%	88.4%	92.3%	79.2%	65.0%	25.0%	84.6%
準備組織がない	93.0%	62.1%	69.6%	89.2%	93.6%	86.1%	57.5%	30.4%	88.3%

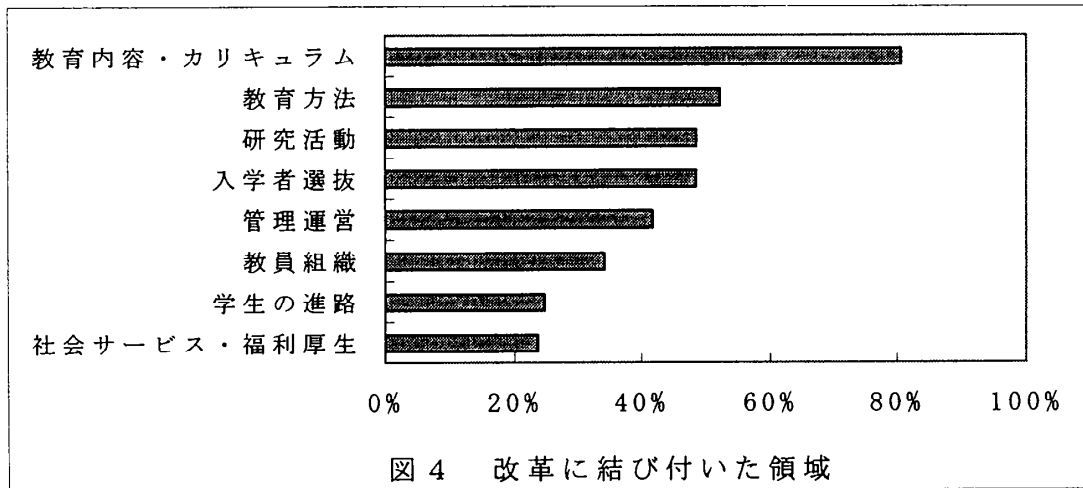
それでは、評価活動と検討のあいだに何らかの関係はあるのだろうか。評価活動(評価活動の方向性に関する6因子を構成する項目の合計得点)と検討の度合い(「わからない」という回答を除き、「十分検討されている」=4、「必要に応じて検討されている」=3、「あまり検討されていない」=2、「まったく検討されていない」=1)との相関を調べると、どの評価内容・検討の場に関しても、評価の内容として重視していれば、その評価結果を検討しているという傾向が見出された(表5)。このことより、どの領域であれ、点検・評価活動に熱心な大学というのは、その評価結果をどのような場でも熱心に検討しているということがうかがえる。すなわち、「See→Plan」という手続きの確立している大学が存在すると思われるのである。特に、「組織運営」と「社会サービス・福利厚生」については、その点検評価活動を行うと、その評価内容をどの「場」においても検討する傾向にあるといえる。

表5 検討の場・度合いと点検評価活動の関係

	学生による 授業評価	組織運営	教育	研究	input- output	社会サービス・ 福利厚生
学長及びその直属の組織	0.154**	0.284***	0.276***	0.138*	0.184**	0.261***
評議会	0.063	0.306***	0.123	0.299***	0.078	0.317***
理事会	0.055	0.293***	0.205**	0.205**	0.132	0.289***
教授会	0.118*	0.263***	0.114*	0.118*	0.087	0.227***
自己点検・評価委員会	0.178**	0.224***	0.241***	0.178**	0.200***	0.200***
その他の各種委員会	0.099	0.264***	0.221***	0.124*	0.185	0.296***
教員の懇話会やセミナー	0.199**	0.283***	0.251***	0.187**	0.156*	0.248***
学生を含めた懇話会やセミナー	0.223***	0.229***	0.146*	0.215**	-0.002	0.225***
事務局・事務部門	0.095	0.213***	0.144*	0.052	0.160**	0.333***

2.2 「Plan」 → 「Do」

評価結果は、どれだけ改革に結びついたと考えられているのであろうか。調査票では、自己点検・評価活動が実際の改革に活かされた領域を8つの領域に分けて尋ねている。図4は「改革に結びついた」という回答の割合を示しているが、その回答が過半数を超えたのは、「教育内容・カリキュラム」(80.4%)、「教育方法」(52.3%)の2項目であり、特に「教育内容・カリキュラム」は、その他の領域と30%ポイント近くの開きがある。これは近年の大学改革の焦点が教育改革にあり、その改革と関連して自己点検・評価活動が行われている、すなわち時代的な効果とみなすことができる。だが一方で、現在の大学制度のもとでは、全学レベルで大学が独自に点検評価し改革ができる分野は教育内容やカリキュラムの面に絞られてしまうという、構造的な効果とも解釈できる。



改革についても、組織整備の状況との関連を調べておく。表6～7は、準備組織の有無および準備組織の構成(教員を含むかどうか)とのクロス分析において、「改革に結び付いた」と回答のあった大学の数値を示している。この分析結果より、準備組織のある大学の方が、改革に結び付いたと回答していることが分かる。なお、準備組織の構成については、管理運営において、教員を含む準備組織を持っている大学の方が改革に結び付いたという傾向にある。

表6 準備組織の有無と改革領域

	入学者選抜	教育内容・カリキュラム	教育方法	学生の進路	研究活動	教員組織	管理運営	社会サービス・福利厚生
準備組織がある	48.9%	83.2% ⁺	58.4%**	30.6%**	50.5%	38.8%*	46.8%*	26.4%
準備組織がない	48.0%	75.2%	40.8%	15.2%	45.2%	26.4%	32.8%	19.0%

表7 準備組織の構成(教員を含む)と改革領域

	入学者選抜	教育内容・カリキュラム	教育方法	学生の進路	研究活動	教員組織	管理運営	社会サービス・福利厚生
教員を含む	60.7%	89.3%	50.0%	35.7%	53.6%	46.4%	60.7% ⁺	25.0%
教員を含まない	46.3%	82.0%	58.8%	28.2%	50.0%	36.7%	44.9%	26.4%

次に、検討の度合いと改革に結びついた領域との関連について調べると、表8のようになる⁴⁾。この表より分かるように、改革に結びついたと回答する大学は、どのような検討の場であれ、十分検討した大学の方が多傾向にあった。特に、「教授会」「自己点検・評価委員会」における検討は、どの領域の改革にも結びついているようである。この結果は、「検討→改革」という手続きの確立している大学の存在をうかがわせる。前節の結果とあわせて考えると、多くの評価項目を重視した大学（評価活動に熱心に取り組む大学とも考えられよう）は十分に学内で検討し、改革へと結び付けており、フィードバックシステムが確立している大学の存在を想起させる。

表8 検討の場・度合いと改革に結びついた領域

		入学者選抜	教育内容・カリキュラム	教育方法	学生の進路	研究活動	教員組織	管理運営	社会サービス・福利厚生
学長・直属の組織	検討	52.5%*	85.3%***	57.0%**	27.8%**	52.3%+	36.3%	47.0%***	26.3%*
	検討せず	32.4%	52.9%	29.4%	8.8%	38.2%	32.4%	11.8%	8.8%
評議会	検討	54.3%	86.4%+	63.6%*	32.9%**	63.6%***	45.0%**	59.3%***	30.0%**
	検討せず	45.4%	77.8%	48.1%	16.7%	40.7%	29.6%	22.2%	15.7%
理事会	検討	53.0%	82.6%	58.3%	33.0%+	53.0%	40.9%	55.7%***	27.0%
	検討せず	49.4%	79.0%	49.4%	22.2%	48.1%	34.6%	27.2%	21.0%
教授会	検討	54.6%***	85.0%**	56.5%+	30.0%***	51.5%+	37.7%*	48.5%***	26.9%*
	検討せず	31.1%	70.5%	45.9%	9.8%	41.0%	23.0%	21.3%	14.8%
自己点検・評価委員会	検討	51.9%**	83.9%**	55.6%*	27.6%**	50.0%+	36.0%*	43.6%+	24.8%+
	検討せず	24.2%	60.6%	36.4%	6.1%	36.4%	18.2%	27.3%	12.1%
その他各種委員会	検討	54.3%*	86.2%**	59.1%*	30.4%**	51.8%+	37.2%	49.0%***	28.3%***
	検討せず	40.6%	71.9%	43.8%	12.5%	40.6%	29.7%	26.6%	9.4%
教員の懇話会・セミナー	検討	56.6%+	89.3%*	57.4%	29.5%	58.2%**	42.6%*	53.3%***	28.7%+
	検討せず	46.4%	79.2%	55.2%	22.4%	40.8%	31.2%	31.2%	19.2%
学生を含めた懇話会・セミナー	検討	55.4%	89.3%	73.2%**	32.1%	58.9%+	42.9%	58.9%**	35.7%*
	検討せず	53.3%	83.5%	52.2%	25.8%	47.3%	34.6%	39.0%	22.0%
事務局・事務部門	検討	50.2%	83.7%+	55.3%	29.6%*	50.0%	38.5%*	49.6%***	27.9%**
	検討せず	54.4%	73.7%	47.4%	14.0%	50.9%	24.6%	21.1%	10.5%

2.3 「See」→「Plan」→「Do」

ここでは、以上のような分析結果にみられる関連が、はたして「See(評価)→Plan(検討)→Do(改革)」という一連のフィードバックシステムの中に位置付くものなのかどうかを調べる。そこで、大学の日常活動に直接関係する8領域をそれぞれ従属変数としたロジスティック回帰分析を行い、その影響要因を探ることとする。説明変数としては、以下に挙げる、大学の組織的特性および点検・評価活動の実施状況・内容を考慮に入れる。

【大学の組織的特性】

①設置者（私立を基準カテゴリーとするダミー変数。「国立」=1,それ以外=0、「公立」=1,

それ以外=0)

②大学の専門分野（「医歯薬系」「理工農系」「人文科学系」「社会科学系（社会科学）」
「教育系」「保健・看護・福祉系」「芸術・家政・その他」のそれぞれの専門分野別学部について、持っていれば1、持っていなければ0の各ダミー変数)

③創立年

【点検・評価活動の実施状況・内容】

①点検・評価活動の組織整備状況（準備組織を持っていれば1,持っていなければ0のダミー変数)

②点検・評価活動の実施状況（点検活動の開始年、点検活動の周期)

③点検・評価活動の内容（点検・評価活動の方向性に関する6因子を構成する変数の合計得点)

④検討の場・度合い（「学長及びその直属の組織」「教授会」「自己点検・評価委員会」の3つの場について、それぞれ「十分検討」「必要に応じて検討」=1,「あまり検討せず」「まったく検討せず」=0のダミー変数)

分析結果を概観すると以下のようなになる。

まず、因子として確認された6つの領域それぞれについて、自己点検・評価活動を実施し且つ重視している大学ほど、対応する領域に関する改革に自己点検・評価の結果を生かしている。すなわち、それぞれの分野・領域に関する自己点検・評価活動を多様に（たくさんの項目を点検評価）且つ精緻に（それぞれの項目に重点を置いて点検評価）行うことによって、対応する領域に関する改革を実行するための有益な情報を提供していることがうかがえる。また、準備組織が整備されている大学ほど、「入学者選抜」「学生の進路」といった Input-Output に関する改革に評価結果を生かしている。これは、自己点検・評価の組織的整備が、単に評価活動を行う上で必要というだけでなく、改革に結びつけるという観点にたっても必要なものであることを示している。

つぎに、点検評価の結果を検討する「場」や「機会」を設けている大学ほど、点検評価結果が改革へとリンクしているといえる。このことは、「See→Plan」・「Plan→Do」というリンクエージだけでなく、点検・評価を実施し、その結果を検討する「場」・「機会」を設け、改革が必要な部分に関しては改革を発動する、という一連のシステム（「See(点検評価)」→「Plan(検討)」→「Do(改革)」）の確立が確認できている大学が存在することを示している。自己点検・評価を実施する主体と、改革を計画・立案する主体は、ほぼ独立しており、ともするとそれぞれが相互交流なしに独立して活動することもあり得るという状況の中で、点検評価結果を検討する「場」・「機会」を設けることにより、自己点検・評価の主体と改革の企画・立案の主体とをリンクさせるシステムができあがっていることをうかがい知ることができる。

表9 改革の規定要因

説明変数	入学者選抜			教育内容・カリキュラム			教育方法			学生の進路		
	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)
制置者												
国立	-0.125	0.074	0.883	-1.587	5.859	0.205 *	0.269	0.257	1.309	-0.246	0.207	0.782
公立	-0.226	0.189	0.798	-1.108	2.937	0.330 +	-1.115	3.315	0.328 +	0.395	0.401	1.484
大学の歴史												
創立年	0.010	0.894	1.010	0.031	3.739	1.031 +	0.002	0.019	1.002	0.010	0.732	1.010
学部構成												
医歯薬を含む	0.421	1.667	1.523	0.784	2.753	2.190 +	0.096	0.066	1.101	-0.105	0.078	0.901
理工農を含む	-0.200	0.386	0.819	0.375	0.574	1.454	-0.043	0.014	0.958	-0.402	1.161	0.669
人文系を含む	-0.208	0.557	0.812	0.611	2.240	1.843	-0.132	0.174	0.876	0.193	0.375	1.213
社会系を含む	0.227	0.605	1.255	-0.396	0.848	0.673	0.076	0.052	1.079	-0.310	0.895	0.734
教育系を含む	0.586	1.293	1.797	0.689	0.933	1.993	0.348	0.324	1.416	0.888	2.239	2.430
保健・看護・福祉系を含む	-0.517	0.934	0.596	0.021	0.001	1.021	1.298	3.890	3.663 *	-0.136	0.050	0.873
家政・芸術・その他を含む	-0.065	0.035	0.937	-0.185	0.132	0.830	0.082	0.044	1.086	-0.388	0.927	0.679
点検評価活動の組織形態												
半信託をもつ	-0.501	2.754	0.606 +	0.316	0.588	1.372	0.519	2.592	1.680	1.020	7.750	2.774 **
点検評価活動の形態年・月期												
開始年	-0.035	0.186	0.966	-0.150	1.422	0.860	-0.139	2.339	0.871	0.024	0.072	1.024
点検時期	-0.014	0.019	0.986	0.405	4.309	1.499 +	0.090	0.516	1.094	0.005	0.002	1.005
自己点検・評価を実施・重視した項目												
学生による授業評価				0.003	0.072	1.003	0.034	17.742	1.035 **			
組織運営				0.059	18.463	1.061 ***	0.028	4.989	1.028 *			
教育												
研究												
input-output	0.049	18.286	1.050 ***							0.052	12.201	1.053 ***
福利厚生・社会サービス												
点検評価結果を基に検討する場												
学長およびその直属の組織で	0.160	0.099	1.173	1.162	4.422	3.195 *	0.874	2.856	2.395 +	0.408	0.318	1.503
教授会で	0.737	3.451	2.089 +	0.212	0.155	1.237	-0.189	0.191	0.828	1.176	4.675	3.240 *
自己点検・評価委員会で	0.524	0.989	1.690	1.145	3.464	3.142 +	0.926	2.801	2.524 +	0.769	0.895	2.157
Constant	-17.952	0.692		-50.124	2.252		6.273	0.072		-26.534	1.212	
カイ二乗値	42.9	***		63.4	***		76.7	***		46.3	***	
-2 log likelihood	346.6			186.1			283.9			281.7		
Cox and Shell R2	0.142			0.215			0.254			0.152		
Nagelkerke R2	0.189			0.350			0.240			0.221		
判別成功率	64.1%			85.9%			71.0%			74.0%		
df	17			18			18			17		
n	281			282			262			281		

説明変数	研究活動			教員組織			管理運営			社会サービス・福利厚生		
	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)	B	Wald	Exp(B)
制置者												
国立	-0.132	0.084	0.877	-0.678	1.567	1.969	0.229	0.183	1.258	-0.216	0.149	0.806
公立	-0.596	1.233	0.551	-0.578	0.814	0.561	-0.509	0.775	0.601	-1.191	2.198	0.304
大学の歴史												
創立年	-0.009	0.701	0.992	-0.003	0.066	0.997	0.022	3.607	1.022 +	-0.009	0.574	0.991
学部構成												
医歯薬を含む	0.638	3.853	1.892 *	-0.080	0.050	0.923	-0.343	0.905	1.409	-0.232	0.377	0.793
理工農を含む	-0.726	4.731	0.494 *	-0.548	2.178	0.578	-0.470	1.703	0.625	-0.103	0.076	0.902
人文系を含む	0.036	0.017	1.037	-0.034	0.012	0.967	0.190	0.378	1.210	0.457	2.022	1.579
社会系を含む	0.446	2.384	1.562	0.314	0.996	1.369	0.450	2.051	1.569	-0.130	0.151	0.878
教育系を含む	0.817	2.496	2.264	-0.360	0.389	0.697	-0.049	0.007	0.952	0.833	1.911	2.299
保健・看護・福祉系を含む	-0.421	0.535	0.656	0.002	0.000	1.002	0.221	0.146	1.247	0.410	0.458	1.506
家政・芸術・その他を含む	0.137	0.166	1.147	0.516	1.939	1.675	-0.093	0.063	0.911	-0.044	0.014	0.957
点検評価活動の組織形態												
半信託をもつ	-0.139	0.221	0.870	0.213	0.424	1.238	0.106	0.108	1.112	0.098	0.079	1.103
点検評価活動の形態年・月期												
開始年	-0.029	0.129	0.971	0.024	0.078	1.025	-0.076	0.753	0.927	-0.042	0.215	0.959
点検時期	0.103	1.006	1.109	-0.103	0.819	0.903	0.203	2.599	1.225	-0.166	1.817	0.847
自己点検・評価を実施・重視した項目												
学生による授業評価				0.039	24.637	1.039 ***	0.038	26.480	1.039 ***			
組織運営												
教育												
研究				0.048	14.970	1.050 ***						
input-output												
福利厚生・社会サービス										0.068	8.461	1.070 **
点検評価結果を基に検討する場												
学長およびその直属の組織で	0.007	0.000	1.007	-1.022	3.521	0.360 +	1.141	3.298	3.128 +	1.126	1.937	3.083
教授会で	0.170	0.196	1.185	0.121	0.069	1.129	0.751	2.709	2.120 +	0.293	0.343	1.341
自己点検・評価委員会で	0.541	1.145	1.718	0.989	2.684	2.687	0.032	0.003	1.032	0.047	0.005	1.048
Constant	16.907	0.625		0.933	0.002		-39.871	2.768		17.956	0.487	
カイ二乗値	41.0	***		49.4	***		72.5	***		33.3	*	
-2 log likelihood	344.4			294.1			293.7			278.8		
Cox and Shell R2	0.137			0.168			0.237			0.111		
Nagelkerke R2	0.183			0.233			0.318			0.166		
判別成功率	64.8%			73.5%			71.6%			77.7%		
df	17			17			17			17		
n	278			268			268			283		

さらに、大学の組織的特性についていえば、国立・公立大学は、少なくとも教育内容・カリキュラムの面において、自己点検・評価活動の結果を改革にリンクさせるしくみが整っていない。裏を返せば、教育内容・カリキュラムの面では、私立大学は点検評価と改革をリンクさせるシステムが整っていることがうかがえよう。また、理工農系の学部を傘下におさめる大学では、研究に関する自己点検・評価の結果が改革とリンクしていないと認識されている傾向がある。

しかし、点検・評価活動が改革に結びつくかどうかは、一部を除いて、設置者・創立年・専門分野等の、大学の組織的特性から説明できる部分はほとんどないと言えよう。

おわりに

本章では、大学評価の実施体制の整備状況、および「See(点検評価)→Plan(検討)→Do(改革)」という大学評価のフィードバックシステムに関して調査結果をまとめた。

実施体制の整備については、委員会組織がほとんどの大学で設けられている一方で、自己点検・評価の準備組織は、現在のところ整備途上の段階にあるといえる。特に公立・私立大学では、国立大学に比べ、たちおけている状況にある。また、準備組織の構成員に目を移すと、大部分の大学において職員のみによって構成されているのが現状であり、特に整備が進んでいる国立大学において職員任せの傾向はつよい。

また、分析をとおして、評価活動の実施（点検項目の重視）をしている大学ほどその結果を検討している（「See→Plan」）、評価結果を検討している大学であるほど改革に結びついている（「Plan→Do」）というリンケージが見出されただけでなく、「See(点検評価)→Plan(検討)→Do(改革)」という一連のフィードバックシステムの確立している大学の存在をうかがい知ることができた。

また、準備組織の有無の影響も看過できない。準備組織が整備されている大学では、評価内容を Input-Output に関する改革に結びつけているのである。これは、大学審議会答申で言われているような組織的整備の必要性が、単に評価活動の実施に関してだけでなく、改革の観点からも言えることを示している。

以上、本章ではフィードバックシステムの確立している大学の存在を示す分析結果を提示した。しかし最後に一つ留意すべき点を挙げておきたい。すなわち、ロジスティック回帰分析の結果（表9）が示すように、Plan(検討の場・度合い)を飛び越え、「See」→「Do」というリンケージがあることも一方で見出される点である。これは、評価活動の実施（点検項目の重視）内容に基づく情報が、直接に改革へと結び付いたというのである。このことはある意味、See・Plan・Do が密接に関連していることを示しているとも言えるが、そもそも、熱心に評価活動を行った大学では、「評価活動を行ったから改革に結びついた」と短絡的に結びつけ、そのよ

うに回答しているとも考えられるのである。

◇ 注

- (1)本章で示す割合(%)はすべて、欠損値を除いたサンプル中の割合である。
- (2)『全国大学一覧』（文部省高等教育局大学課 1994）より。
- (3)「十分に検討されている・必要に応じて検討されている」と「あまり検討されていない・ほとんど検討されていない」の2カテゴリーを用いてクロス分析を行ったものである。表中の数值は、「十分に検討されている・必要に応じて検討されている」における数值である。
- (4)検討の度合いを注(3)のような2カテゴリー（「検討」と「検討せず」）に分け、クロス分析を行った。表中の数值は、「改革に結びついた」と回答した大学の割合である。

◇参考文献

- 文部省高等教育局企画課内 高等教育研究会 編集 1998, 『大学審議会答申・報告総覧—高等教育の多様な発展を目指して—』ぎょうせい。
- 関 正夫 1991, 「教育評価の原理・方法に関する一考察—日本の大学教育の自己改革を志向する観点から—」広島大学大学教育研究センター『大学論集』第20集, 1-31頁。

第8章 大学評価の効果・問題点・将来像

米澤 彰純

1 大学評価の効果と問題点

自己点検・評価に重点を置くわが国の大学評価システムは、結果として評価の手法や重視する指標に関して大学間に非常に大きな多様性を生んだ。しかも、これらの多様性の多くは、設置者、開始年、学問分野等によっては説明できないものであり、大学やその大学における大学評価担当者の考え方の差が、むしろその多様性の背景として横たわっている。しかしながらその中で、いくつかの指標に関しては、設置者や学問分野といった属性の違いの影響が認められた。その中で最も大きなものは、医歯薬系・理工農系における研究関連の指標の重視と、私立における input-output 関連の指標の重視であろう。医歯薬系・理工農系では、近年その重要性を増している研究資金配分における競争が、一方で入学志願者の動向や卒業生の就職実績がそのまま大学の収入や経営実績として大きく意味を持つ私立大学においてはこれら input と output における競争が、それぞれ大きな関心事として浮かび上がっていると考えられる。

一方、1990年代の大学評価の焦点が教育改革にあったことは疑いもない。すなわち、全体として教育関連の指標は他の指標に比べて重視されているものが多く、また、それが改革に結びついている度合いも大きい。全学レベルの評価において教育分野での評価と改革が結びつきやすいのは、研究に関する評価が基本的にはそれぞれのディシプリンを単位とした評価システムを確立しており、分析で明らかになったように学問分野間での考え方の違いが際立つのに対し、教育に関する評価は、学問分野間で多少認識の違いが認められる授業評価を別とすれば、基本的には教員が全学的な委員会レベルで共有しやすい問題であり、またそれゆえにそれが教育改革そのものと、リンクしやすいのではないだろうか。

以上の2点から、今後のわが国の大学評価の方向性に対する政策的インプリケーションを考える前提として、以下の2点を明示しておくことが必要であろう。有本(1991)が指摘しているように、わが国の評価の問題は、国立大学においては高等教育の公的運営と公費負担を原則とするヨーロッパ的な要素が、私立大学においてはむしろ大学運営上の財政的裁量権が大きい米国的要素が顕著に表れるという大学システムの構造の二重性を内包している。しかしながら、今までのところは西ヨーロッパ型の中央評価システムは設置時の厳しい許認可手続きを除いて

は存在しなかったし、大学基準協会によるア krediteーション型評価機能も、これを受けないことの社会的サンクシヨンの不明瞭さによって多数の不参加大学を生んでいる。

また、評価のあり方は、ひとつの大学の内部においても専門分野の違いなどによって、その論理や考え方が異なっていると考えられる。研究に対する評価はその典型例で、これを全学レベルで議論した場合、その大学がどのような分野によって構成されているかによって、その議論の幅に大きな違いが現れる。すなわち、大学評価は全学レベルで行われるべきものと、学部や学科レベルで行われるべきものがあり、この意味でも、一方で大学評価に関する大学間での共通の枠組みが必要とされつつも、各大学・学部・学科、あるいはそれ以下の組織単位での独自性を尊重する必要性は、最後まで残る。

2 大学評価の将来像

これらのことを踏まえた上で、われわれは、大学評価の将来像をどう描けばよいのだろうか。表1は、質問紙で聞いた現行の大学評価の問題点と今後のあり方についての意見に関する諸項目を主成分分析した結果である。第4因子までで累積寄与率は50.9%となり、全体の半分以上が説明可能である。

第1の因子は、「現行の自己点検・評価のあり方が望ましいと思わない」「評価のあり方が形骸化している」「社会や産業のニーズに合った評価がなされていない」「他の大学との比較ができない」などの項目から構成され、現行の自己点検・評価が技術的な問題のゆえにうまく働いていないことをしてきている点で、大学評価の「形骸化」をあらわす因子といえることができる。

第2の因子は、「自己点検・評価を外部の第三者が検証する仕組みが必要だ」「産業界などの大学以外の有識者による評価は役に立つ」「評価のあり方を改革に結びつける政策的仕組みが必要である」など、自己点検・評価の存在を前提として、比較的政府よりも大学に近い立場の第三者による外的な評価を望んでいる点で、「第三者評価」因子と名づけることができる。

第3の因子は、「大学特有の研究の論理」や「大学特有の教育の論理」が十分評価されていないというもので、「大学特有価値論」因子と名づけよう。

第4の因子は、「政府や自治体による直接的な外部評価が望ましい」「評価のあり方を大学間で標準化すべきだ」「新增設や改組の交渉の道具になっている」「実態での改革が先に進み、評価が後付けになっている」といった項目で構成されている。これは、現行の自己点検・評価が本来目指された自己改革という機能を果たしておらず、自己評価をすること自体が政府との交渉の道具化しているのであれば、いっそのこと評価手法を標準化し、政府による直接的な大学評価を積極的に認めようというもので、「政府直接評価論」因子と呼ぼう。

表1 大学評価の問題点と将来展望に関する意見の方向性

	因子1	因子2	因子3	因子4
	形骸化	第三者評価	大学特有 価値論	政府直接 評価論
現行の自己点検・評価のあり方が望ましい	-0.653	-0.067	0.018	0.057
評価の結果や存在が学内で知られていない	0.621	-0.126	0.125	0.107
評価のあり方が形骸化している	0.621	-0.047	0.117	0.317
点検・評価の方法や技術に進歩が見られない	0.620	-0.102	0.321	0.131
社会や産業のニーズに合った評価がなされていない	0.593	0.167	0.346	0.158
学内に評価の専門家がいない	0.574	0.126	0.267	-0.162
他の大学との比較ができない	0.532	0.068	0.085	0.093
自己点検・評価を外部の第三者が検証するしくみが必要だ	0.000	0.797	0.059	0.176
各大学が独自に実施する外部評価を積極的に導入すべきだ	-0.100	0.754	0.049	0.055
産業界などの大学以外の有識者による評価は役に立つ	0.006	0.648	-0.151	-0.048
政府から独立した専門機関による外部評価が望ましい	0.011	0.566	0.286	0.226
評価の結果を改革に結びつける政策的しくみが必要である	0.310	0.531	-0.143	-0.070
大学特有の研究の論理が十分評価されていない	0.316	-0.075	0.849	0.060
大学特有の教育の論理が十分評価されていない	0.355	0.021	0.831	0.080
政府や自治体による直接的な外部評価が望ましい	-0.041	0.085	0.029	0.736
評価のあり方を、大学間で標準化すべきだ	-0.023	0.174	0.214	0.594
新增設や改組の交渉の道具になっている	0.171	0.076	0.024	0.568
実態での改革が先に進み、評価が後付けになっている	0.349	-0.173	-0.134	0.549
固有値	3.032	2.385	1.938	1.813
寄与率(%)	16.8	13.3	10.8	10.1
累積寄与率(%)	16.8	30.1	40.9	50.9

それでは、どのような特性をもった大学が、これらの意見をもっているのだろうか。表1で示したものについて、それぞれ因子負荷量の高いものをスコア化（「そう思う」を5、「ややそう思う」を4、「どちらともいえない」を3、「あまりそう思わない」を2、「そう思わない」を1とした合計値を算出）したものを被説明変数とした重回帰分析を行なうことにしよう。ここでの説明変数は、以下のとおりである。

説明変数

【大学の組織的特性】

- ① 設置者（私立を基準カテゴリーとするダミー変数。「国立」=1,それ以外=0、「公立」=1,それ以外=0)
- ② 創立年
- ③ 大学の専門分野（「医歯薬系」「人文科学系」「社会科学系（社会科学）」「教育系」「理工農系」「保健・看護系」「福祉系」「芸術家政その他」のそれぞれの専門分野別学部について、持っていれば1、持っていなければ0の各ダミー変数)

【点検・評価活動の実施状況・内容】

- ④点検・評価活動の実施状況（点検活動の開始年、点検活動の周期）
- ⑤点検・評価の際に重視した内容（6章で分析した結果抽出された、「自己点検・評価の方向性」に関する6因子、すなわち「学生による授業評価」「組織運営」「研究」「教育」「福利厚生・社会サービス」「インプット＝アウトプット」を構成する因子負荷量の高い変数を選択し、その合計得点を算出した）

【点検・評価活動の改革への結びつき・効果】

- ⑥点検・評価活動の改革への結びつき（7章で分析した領域別）
- ⑦「大学評価の効果感」（「研究」「教育」「社会や産業界との結びつき」、「大学全体」「部局」「それ以下」の意思決定に対する大学評価がもたらした効果感について尋ねた質問の合計点）

表2 大学評価の問題点・将来展望に関する意見の規定要因

	形骸化	第三者評価 必要論	大学特有価 値論
国立	-0.032	0.030	0.036
公立	-0.056	-0.118 +	0.027
創立年	-0.127 +	-0.034	-0.217 **
医歯薬系を含む	-0.060	0.008	0.003
教育系を含む	0.005	0.050	-0.006
理工農系を含む	-0.035	0.149 +	-0.007
家政・芸術・その他を含む	-0.102	-0.083	-0.139 +
人文系を含む	-0.015	-0.041	-0.003
社会系を含む	-0.133 +	0.048	-0.118
保健・看護・福祉系を含む	0.031	0.022	0.028
開始年	-0.001	-0.012	-0.011
点検周期	-0.034	-0.071	0.043
自己点検・評価で重視した内容			
学生による授業評価	-0.065	-0.131	0.122
組織運営の重視	0.087	0.093	0.006
教育の重視	-0.037	-0.168 +	-0.177 +
研究の重視	0.049	0.203 *	-0.075
インプットアウトプットの重視	0.040	0.111	0.110
福利厚生の重視	-0.031	0.076	-0.057
自己点検・評価活動を生かした改革			
入学者選抜	-0.131 +	-0.128 +	0.036
教育内容・カリキュラム	0.109	0.088	0.155 +
教育方法	-0.091	-0.021	-0.052
学生の進路	0.049	0.028	0.054
研究活動	0.111	0.089	-0.015
教員組織	-0.163 *	-0.126	-0.125
管理運営	-0.027	0.020	0.026
社会サービス・福利厚生	-0.052	-0.036	-0.002
学生による授業評価	-0.045	-0.009	-0.058
大学評価の効果感	-0.297 **	0.020	-0.174 +
R2	0.214 **	0.177 *	0.173 *
調整済み R2	0.106	0.068	0.061

**は1%、*は5%、+は10%水準で有意。

なお、「政府直接評価論」に関しては、有意な結果が得られなかったもので、省いた。表2よりわかることは、以下のとおりである。

①自己点検・評価活動が「形骸化」しているという意見が少ないのは、比較的近年に創立された大学、社会系を含む大学、自己点検・評価結果を入学者選抜や教員組織の改革に生かした大学、大学評価の効果感が高い大学である。

②「第三者評価必要論」を唱えているのは、理工農系を含む大学、自己点検・評価において「研究」を重視する大学であり、逆に消極的なのは、公立大学、自己点検・評価において「教育」を重視する大学、自己点検・評価結果を入学者選抜の改革に生かした大学である。

③「大学特有価値論」、すなわち現在の自己点検・評価活動には大学特有の教育・研究の論理が十分反映されていないと考えているのは、創立年の比較的古い大学、自己点検・評価結果を教育内容・カリキュラムの改革に生かした大学であり、逆に、このことに関して問題を感じていないのは、創立年の比較的新しい大学、家政・芸術・その他学部を含む大学、評価活動において、教育に関する項目を重視している大学、大学評価の効果感が高い大学である。

調査では、今後「自己点検・評価を外部の第三者が検証するしくみが必要」（66.1%）との意見が過半数を超え、また、「現行の自己点検・評価のあり方が望ましい」という項目に肯定的に答えた回答（24.3%）が否定的回答（35.1%）を下回った。このことは、確かに多くの大学が自己点検・評価を越えた評価システムの更なる発展を、少なくとも全学レベルでは感じていることの証拠といえる。しかしながら、このことは、すべての大学において現行の大学評価の形骸化が進んでいることを意味しているわけではなく、効果があがっていると感じている大学においては形骸化が進んでいるとの認識はない。また、第三者評価に対する考え方には専門分野間に違いがあり、大学評価の効果があがっているかどうかとの直接的な関係はない。また、大学の特有の価値が評価において十分に生かされていないという認識が、特に創立年の古い大学で強かったことは、大学の歴史や設立時期の違いによって「大学観」そのものに違いがあり、現在進められている「評価」という行為そのものが、大学の活動のあり方に対して本質的にそぐわない側面を持つという認識が、一定数の大学の間で共有されていると考えなければならない。

「全国調査」では、今後の大学評価についての意見を聞いている。その1つの項目「評価のあり方を大学間で標準化すべきだ」との意見に対して、支持する回答（29.5%）が反対意見（41.6%）を大幅に下回ったことは、現行システムにおいて個別大学の自由度があることが、ある程度積極的に評価されていることを示している。

日本の大学評価のあり方を量的に把握することを通じて、政策インプリケーションを与えるという観点に立って分析の結果を見ると、ここで示されているのは、大学評価のあり方における大学間および大学内での多様性と複雑性である。現行の自己点検・評価主体のシステムは、多くの大学における評価の形骸化という問題を引き起こしている一方、わが国の複雑な大学システムの中で、それぞれの大学や学部・学科の目的にあった評価のあり方が追求されることを許容することで、評価が現状の改革に結びついている大学の存在をもまた生み出している。

日本における評価システムの構築は、常にこのような日本の大学システムの複雑性・多様性を反映した評価のあり方の多様性を殺さないように十分注意する必要がある。わが国の大学システムは複雑であると同時に、大学評価の方法論もまた発展途上にある。このような現状において、先進的な個別大学の大学評価の試みを評価の中央集権化によって否定することは、かえって大学評価のあり方の発展を妨げることになる可能性がある。その一方で、「評価の専門家が学内にいない」との回答が56.7%と過半数を超えたことに象徴されるように、すべての大学が、自力で有効な大学評価システムを作り上げることもまた現実的ではなく、このことが、自己点検・評価の形骸化論の最大の論拠となっていると考えられる。この意味で、中央の大学評価システムの役割は、有効な大学評価を行うための最小限度の基準を保証・支援することに求められ、その意味では自己点検・評価のメタ評価ではなく、自己点検・評価への技術支援こそが求められているのではないだろうか。

◇ 参考文献

有本章 1991, 「研究評価と大学組織」喜多村他『大学評価の理論的検討』広島大学 大学教育研究センター, 49-75 頁.

第3部 資料編

調査の方法・単純集計・自由記述・調査票

調査の方法

本調査は、広島大学大学教育研究センターが文部省高等教育局大学課大学改革推進室の委託を受け、大学評価システムの実情について調査したものである。本センターでは、平成10年1月20日に全国の国公立大学586校（国立98校、公立57校、私立431校）の学長宛に質問紙を郵送し、4月14日までに418校（国立82校、公立44校、私立292校）から有効回答が得られた。有効回答率は、71.3%である。

質問紙の構成は、①自己・点検評価の実施状況について、②自己点検・評価の指標項目について、③外部評価・他者評価について、④大学評価についての意見の4部構成となっている。この調査においては、本センターや文部省等で行われてきた従来の実施状況調査では十分明らかにされていない、様々な自己点検・評価項目・指標の有効性、さらには昨今その充実の必要性が各界より指摘されている外部評価・他者評価、第三者評価の是非やそのあり方等について、焦点を絞った質問項目を用意した。

なお、本調査についての基礎的な分析結果は、次の場にてすでに公開済みである。本報告書と併せて参照されたい。

有本章「大学の評価システムに関する全国調査－機関評価の一断面－」『学術月報』Vol. 51, No. 8(通巻第645号), 1998年, 46-56頁.

広島大学大学教育研究センターの次のホームページでの公開

<http://133.41.148.156/database/hyoka.html>

単純集計表

問1 実施状況(全学単位)－累積－

	89年以前	90年	91年	92年	93年	94年	95年	96年	97年
1回以上	2.4	3.4	6.7	21.1	39.7	55.5	67.5	76.3	83.7
2回以上	0.0	1.7	2.6	5.2	14.8	27.5	37.5	47.8	56.2
3回以上	0.0	0.0	1.4	2.6	5.0	14.1	24.2	32.1	38.0
4回以上	0.0	0.0	0.0	1.4	2.4	5.0	13.7	22.5	27.3
5回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	1.4	2.4	4.8	12.4	20.1
6回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	2.2	4.5	10.3
7回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	2.2	4.3
8回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	1.9
9回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.7

問1 実施状況(部局単位)－累積－

	89年以前	90年	91年	92年	93年	94年	95年	96年	97年
1回以上	3.1	4.1	6.7	13.4	19.9	24.2	27.3	29.7	31.6
2回以上	0.0	1.4	2.2	4.5	9.8	14.6	18.2	21.1	22.7
3回以上	0.0	0.0	1.2	2.2	4.5	9.6	13.2	16.0	18.2
4回以上	0.0	0.0	0.0	1.2	2.2	4.5	9.6	12.0	15.1
5回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	2.2	4.5	9.6	11.2
6回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	1.9	4.5	8.9
7回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.2	1.9	4.5
8回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.7
9回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0

問2 委員会組織

	計	国立	公立	私立
ある	97.6%	98.8%	97.7%	97.2%
ない	2.4%	1.2%	2.3%	2.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	416	82	44	290

問3 準備組織

	計	国立	公立	私立
ある	60.6%	77.8%	40.9%	58.7%
ない	39.4%	22.2%	59.1%	41.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	411	81	44	286

問4 入学者選抜

合格者の出身地域

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	10.7%	8.8%	12.9%	11.0%
ある程度重視した	33.4%	40.0%	22.6%	32.6%
どちらともいえない	14.1%	16.3%	16.1%	13.1%
あまり重視なかった	6.6%	5.0%	6.5%	7.2%
重視なかった	7.5%	8.8%	9.7%	6.8%
行っていない	27.7%	21.3%	32.3%	29.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	347	80	31	236

合格者の浪人・現役の区別

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	4.0%	3.8%	9.7%	3.4%
ある程度重視した	18.4%	26.3%	6.5%	17.4%
どちらともいえない	16.7%	17.5%	9.7%	17.4%
あまり重視なかった	14.1%	15.0%	12.9%	14.0%
重視なかった	11.0%	7.5%	9.7%	12.3%
行っていない	35.7%	30.0%	51.6%	35.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	347	80	31	236

合格者の出身高校の国公立別					偏差値などの入試難易度						
		計	国立	公立	私立			計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	1.4%	1.3%	3.2%	1.3%	行った	大変重視した	7.2%	1.3%	9.7%	8.9%
	ある程度重視した	8.0%	3.8%	3.2%	10.1%		ある程度重視した	24.3%	20.0%	9.7%	27.7%
	どちらともいえない	17.8%	16.3%	0.0%	20.7%		どちらともいえない	19.9%	22.5%	6.5%	20.9%
	あまり重視しなかった	14.9%	16.3%	12.9%	14.8%		あまり重視しなかった	6.1%	6.3%	3.2%	6.4%
	重視しなかった	14.7%	18.8%	9.7%	13.9%		重視しなかった	5.2%	8.8%	6.5%	3.8%
行っていない		43.1%	43.8%	71.0%	39.2%	行っていない		37.3%	41.3%	64.5%	32.3%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	348	80	31	237		N	346	80	31	235

入試倍率					入学選抜の方法(科目や成績評価等)						
		計	国立	公立	私立			計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	19.6%	8.8%	19.4%	23.3%	行った	大変重視した	39.4%	41.3%	32.3%	39.7%
	ある程度重視した	37.2%	47.5%	16.1%	36.4%		ある程度重視した	32.3%	35.0%	22.6%	32.6%
	どちらともいえない	13.8%	16.3%	19.4%	12.3%		どちらともいえない	6.6%	10.0%	9.7%	5.0%
	あまり重視しなかった	3.7%	3.8%	0.0%	4.2%		あまり重視しなかった	0.9%	0.0%	3.2%	0.8%
	重視しなかった	2.3%	2.5%	6.5%	1.7%		重視しなかった	1.4%	0.0%	0.0%	2.1%
行っていない		23.3%	21.3%	38.7%	22.0%	行っていない		19.4%	13.8%	32.3%	19.7%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	347	80	31	236		N	350	80	31	239

合格者の歩留まり入学率					
		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	27.6%	5.0%	25.8%	35.4%
	ある程度重視した	28.4%	38.8%	6.5%	27.8%
	どちらともいえない	10.9%	16.3%	9.7%	9.3%
	あまり重視しなかった	3.4%	6.3%	0.0%	3.0%
	重視しなかった	2.6%	6.3%	3.2%	1.3%
行っていない		27.0%	27.5%	54.8%	23.2%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	348	80	31	237

問5 教育内容・カリキュラム 共通・教養教育の幅広さ					専門性の高さ						
		計	国立	公立	私立			計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	31.3%	38.0%	32.3%	29.0%	行った	大変重視した	33.7%	27.8%	31.3%	36.0%
	ある程度重視した	45.7%	49.4%	25.8%	47.1%		ある程度重視した	44.3%	54.4%	34.4%	42.3%
	どちらともいえない	10.3%	6.3%	9.7%	11.8%		どちらともいえない	8.3%	10.1%	3.1%	8.4%
	あまり重視しなかった	2.6%	1.3%	3.2%	2.9%		あまり重視しなかった	0.9%	1.3%	0.0%	0.8%
	重視しなかった	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%		重視しなかった	0.9%	0.0%	0.0%	1.3%
行っていない		10.1%	5.1%	29.0%	9.2%	行っていない		12.0%	6.3%	31.3%	11.3%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%		合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	348	79	31	238		N	350	79	32	239

高等学校での学習内容との接続性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	6.1%	10.3%	0.0%	5.5%
ある程度重視した	28.3%	35.9%	16.1%	27.4%
どちらともいえない	28.9%	26.9%	19.4%	30.8%
あまり重視しなかった	11.3%	3.8%	12.9%	13.5%
重視しなかった	3.8%	2.6%	3.2%	4.2%
行ってない	21.7%	20.5%	48.4%	18.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	78	31	237

学生の理解度

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	28.7%	34.2%	19.4%	28.2%
ある程度重視した	38.5%	40.5%	32.3%	38.7%
どちらともいえない	16.1%	13.9%	19.4%	16.4%
あまり重視しなかった	3.2%	2.5%	0.0%	3.8%
重視しなかった	0.6%	0.0%	0.0%	0.8%
行ってない	12.9%	8.9%	29.0%	12.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	348	79	31	238

学期制・授業や試験日程の適切性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	20.7%	16.5%	23.3%	21.8%
ある程度重視した	41.2%	38.0%	23.3%	44.5%
どちらともいえない	17.0%	21.5%	20.0%	15.1%
あまり重視しなかった	3.7%	2.5%	0.0%	4.6%
重視しなかった	0.6%	2.5%	0.0%	0.0%
行ってない	16.7%	19.0%	33.3%	13.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	347	79	30	238

社会での実用性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	16.5%	10.3%	22.6%	17.7%
ある程度重視した	37.0%	35.9%	25.8%	38.8%
どちらともいえない	20.8%	30.8%	16.1%	18.1%
あまり重視しなかった	5.8%	6.4%	0.0%	6.3%
重視しなかった	1.4%	0.0%	0.0%	2.1%
行ってない	18.5%	16.7%	35.5%	16.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	78	31	237

成績評価の妥当性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	15.8%	16.5%	16.1%	15.5%
ある程度重視した	37.5%	35.4%	22.6%	40.2%
どちらともいえない	24.4%	27.8%	25.8%	23.0%
あまり重視しなかった	3.7%	5.1%	0.0%	3.8%
重視しなかった	0.9%	0.0%	0.0%	1.3%
行ってない	17.8%	15.2%	35.5%	16.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	79	31	239

大学院進学への有効性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	6.4%	10.3%	6.5%	5.1%
ある程度重視した	27.4%	33.3%	19.4%	26.5%
どちらともいえない	28.9%	29.5%	25.8%	29.1%
あまり重視しなかった	10.5%	5.1%	6.5%	12.8%
重視しなかった	2.3%	0.0%	0.0%	3.4%
行ってない	24.5%	21.8%	41.9%	23.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	78	31	234

科目選択や他学部履修の自由度

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	18.1%	19.2%	9.7%	18.8%
ある程度重視した	41.3%	46.2%	32.3%	40.8%
どちらともいえない	19.2%	16.7%	22.6%	19.6%
あまり重視しなかった	3.2%	3.8%	6.5%	2.5%
重視しなかった	2.6%	1.3%	3.2%	2.9%
行ってない	15.8%	12.8%	25.8%	15.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	78	31	240

問6 教育方法
クラスサイズの妥当性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	21.9%	19.2%	22.6%	22.7%
ある程度重視した	46.7%	52.6%	29.0%	47.1%
どちらともいえない	10.4%	7.7%	6.5%	11.8%
あまり重視しなかった	2.3%	1.3%	0.0%	2.9%
重視しなかった	0.9%	0.0%	6.5%	0.4%
行っていない	17.6%	19.2%	35.5%	14.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	347	78	31	238

学生による授業評価

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	25.6%	25.6%	15.6%	26.9%
ある程度重視した	28.7%	41.0%	21.9%	25.6%
どちらともいえない	11.5%	7.7%	6.3%	13.4%
あまり重視しなかった	4.3%	2.6%	6.3%	4.6%
重視しなかった	1.1%	2.6%	0.0%	0.8%
行っていない	28.7%	20.5%	50.0%	28.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	348	78	32	238

学力別クラスの実施の是非や妥当性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	5.8%	1.3%	3.2%	7.6%
ある程度重視した	23.3%	20.5%	6.5%	26.5%
どちらともいえない	18.4%	20.5%	9.7%	18.9%
あまり重視しなかった	10.4%	7.7%	9.7%	11.3%
重視しなかった	6.1%	11.5%	3.2%	4.6%
行っていない	36.0%	38.5%	67.7%	31.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	347	78	31	238

優れた教育実践への報奨の妥当性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	2.9%	1.3%	3.2%	3.4%
ある程度重視した	8.7%	7.7%	6.5%	9.3%
どちらともいえない	17.9%	16.7%	9.7%	19.4%
あまり重視しなかった	9.8%	7.7%	0.0%	11.8%
重視しなかった	8.1%	11.5%	6.5%	7.2%
行っていない	52.6%	55.1%	74.2%	48.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	78	31	237

ティーチングアシスタント活用の適切性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	11.3%	16.5%	3.2%	10.6%
ある程度重視した	30.3%	43.0%	12.9%	28.4%
どちらともいえない	14.7%	15.2%	3.2%	16.1%
あまり重視しなかった	6.4%	1.3%	9.7%	7.6%
重視しなかった	4.0%	1.3%	3.2%	5.1%
行っていない	33.2%	22.8%	67.7%	32.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	79	31	236

教育用メディア設備の充実度

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	21.7%	21.8%	18.8%	22.0%
ある程度重視した	45.9%	44.9%	34.4%	47.7%
どちらともいえない	15.4%	17.9%	18.8%	14.1%
あまり重視しなかった	1.4%	0.0%	0.0%	2.1%
重視しなかった	0.6%	1.3%	0.0%	0.4%
行っていない	15.1%	14.1%	28.1%	13.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	351	78	32	241

教授法等の研修・開発制度の適切性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	12.6%	12.7%	6.5%	13.4%
ある程度重視した	26.6%	31.6%	16.1%	26.4%
どちらともいえない	26.1%	27.8%	22.6%	25.9%
あまり重視しなかった	4.9%	2.5%	3.2%	5.9%
重視しなかった	1.1%	2.5%	3.2%	0.4%
行っていない	28.7%	22.8%	48.4%	28.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	79	31	239

問7 学生の進路
大学院等への進学

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	11.0%	18.2%	12.5%	8.4%
ある程度重視した	38.2%	54.5%	31.3%	33.8%
どちらともいえない	20.2%	10.4%	18.8%	23.6%
あまり重視しなかった	6.6%	2.6%	6.3%	8.0%
重視しなかった	1.2%	0.0%	0.0%	1.7%
行っていない	22.8%	14.3%	31.3%	24.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	77	32	237

就職援助体制の適切性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	30.7%	20.5%	18.8%	35.6%
ある程度重視した	33.0%	37.2%	21.9%	33.1%
どちらともいえない	11.2%	14.1%	9.4%	10.5%
あまり重視しなかった	1.7%	2.6%	6.3%	0.8%
重視しなかった	0.9%	2.6%	0.0%	0.4%
行っていない	22.6%	23.1%	43.8%	19.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	78	32	239

就職先の産業別・職業別分析

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	23.4%	16.7%	18.8%	26.3%
ある程度重視した	43.4%	46.2%	28.1%	44.6%
どちらともいえない	9.7%	11.5%	12.5%	8.8%
あまり重視しなかった	1.4%	2.6%	3.1%	0.8%
重視しなかった	0.9%	2.6%	0.0%	0.4%
行っていない	21.1%	20.5%	37.5%	19.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	350	78	32	240

卒業生のキャリアの追跡

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	4.6%	2.6%	3.1%	5.5%
ある程度重視した	17.6%	13.0%	18.8%	19.0%
どちらともいえない	21.4%	19.5%	12.5%	23.2%
あまり重視しなかった	10.1%	15.6%	3.1%	9.3%
重視しなかった	2.3%	3.9%	0.0%	2.1%
行っていない	43.9%	45.5%	62.5%	40.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	77	32	237

男女別の進路の分析

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	7.0%	3.9%	3.1%	8.5%
ある程度重視した	24.6%	22.4%	18.8%	26.1%
どちらともいえない	19.3%	23.7%	6.3%	19.7%
あまり重視しなかった	7.3%	10.5%	12.5%	5.6%
重視しなかった	2.9%	3.9%	3.1%	2.6%
行っていない	38.9%	35.5%	56.3%	37.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	76	32	234

進路未定・不明者の分析

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	6.9%	3.8%	6.3%	7.9%
ある程度重視した	25.2%	20.5%	21.9%	27.2%
どちらともいえない	22.1%	19.2%	9.4%	24.7%
あまり重視しなかった	7.7%	10.3%	3.1%	7.5%
重視しなかった	2.9%	5.1%	0.0%	2.5%
行っていない	35.2%	41.0%	59.4%	30.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	78	32	239

学生の進路希望や将来・キャリア展望

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	14.2%	3.9%	9.4%	18.1%
ある程度重視した	36.4%	37.7%	25.0%	37.6%
どちらともいえない	18.2%	20.8%	18.8%	17.3%
あまり重視しなかった	3.2%	6.5%	3.1%	2.1%
重視しなかった	1.4%	2.6%	3.1%	0.8%
行っていない	26.6%	28.6%	40.6%	24.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	77	32	237

大学院修了者の学位や進路の分析

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	7.4%	15.4%	6.3%	4.8%
ある程度重視した	24.5%	37.2%	21.9%	20.5%
どちらともいえない	14.7%	19.2%	6.3%	14.4%
あまり重視しなかった	7.4%	3.8%	9.4%	8.3%
重視しなかった	4.4%	2.6%	0.0%	5.7%
行っていない	41.6%	21.8%	56.3%	46.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	339	78	32	229

問8 研究活動

著書や論文・報告書のリストアップ

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	52.6%	59.0%	37.5%	52.5%
	ある程度重視した	29.6%	29.5%	28.1%	29.8%
	どちらともいえない	6.3%	6.4%	9.4%	5.9%
	あまり重視しなかった	1.1%	1.3%	0.0%	1.3%
	重視しなかった	0.6%	0.0%	0.0%	0.8%
行ってない		9.8%	3.8%	25.0%	9.7%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	348	78	32	238

学会での研究活動

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	24.0%	29.5%	26.7%	21.8%
	ある程度重視した	40.8%	43.6%	20.0%	42.4%
	どちらともいえない	16.2%	17.9%	20.0%	15.1%
	あまり重視しなかった	2.9%	1.3%	3.3%	3.4%
	重視しなかった	1.2%	1.3%	0.0%	1.3%
行ってない		15.0%	6.4%	30.0%	16.0%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	346	78	30	238

学術誌に掲載されたレフェリー論文

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	26.4%	32.1%	25.0%	24.8%
	ある程度重視した	25.0%	32.1%	12.5%	24.4%
	どちらともいえない	17.8%	16.7%	18.8%	18.1%
	あまり重視しなかった	3.7%	1.3%	0.0%	5.0%
	重視しなかった	4.3%	3.8%	0.0%	5.0%
行ってない		22.7%	14.1%	43.8%	22.7%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	348	78	32	238

学会賞などの受賞状況

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	14.7%	21.8%	3.4%	13.7%
	ある程度重視した	33.4%	52.6%	20.7%	28.6%
	どちらともいえない	23.5%	14.1%	34.5%	25.2%
	あまり重視しなかった	5.3%	1.3%	3.4%	6.8%
	重視しなかった	2.9%	1.3%	0.0%	3.8%
行ってない		20.2%	9.0%	37.9%	21.8%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	341	78	29	234

論文の引用度の分析

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	5.2%	9.0%	3.1%	4.2%
	ある程度重視した	12.7%	23.1%	12.5%	9.3%
	どちらともいえない	21.0%	20.5%	12.5%	22.4%
	あまり重視しなかった	8.6%	2.6%	6.3%	11.0%
	重視しなかった	5.8%	7.7%	0.0%	5.9%
行ってない		46.7%	37.2%	65.6%	47.3%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	347	78	32	237

特許数

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	4.4%	7.7%	0.0%	3.9%
	ある程度重視した	9.7%	24.4%	6.3%	5.2%
	どちらともいえない	20.8%	26.9%	21.9%	18.6%
	あまり重視しなかった	6.2%	7.7%	3.1%	6.1%
	重視しなかった	9.4%	5.1%	3.1%	11.7%
行ってない		49.6%	28.2%	65.6%	54.5%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	341	78	32	231

学会での理事などの役職活動

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	11.6%	14.1%	12.9%	10.5%
	ある程度重視した	29.5%	39.7%	16.1%	27.8%
	どちらともいえない	26.9%	24.4%	29.0%	27.4%
	あまり重視しなかった	7.5%	6.4%	3.2%	8.4%
	重視しなかった	2.9%	1.3%	0.0%	3.8%
行ってない		21.7%	14.1%	38.7%	21.9%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	346	78	31	237

マスコミ・メディアへの協力

		計	国立	公立	私立
行った	大変重視した	3.8%	2.6%	6.3%	3.8%
	ある程度重視した	12.5%	11.7%	6.3%	13.6%
	どちらともいえない	29.9%	31.2%	15.6%	31.4%
	あまり重視しなかった	9.3%	14.3%	6.3%	8.1%
	重視しなかった	5.8%	7.8%	6.3%	5.1%
行ってない		38.8%	32.5%	59.4%	38.1%
	合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
	N	345	77	32	236

研究の内容や意義

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	18.7%	24.4%	25.0%	16.0%
ある程度重視した	33.3%	42.3%	21.9%	31.9%
どちらともいえない	22.1%	17.9%	25.0%	23.1%
あまり重視しなかった	4.6%	7.7%	0.0%	4.2%
重視しなかった	1.4%	0.0%	3.1%	1.7%
行ってない	19.8%	7.7%	25.0%	23.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	348	78	32	238

民間からの受託研究の件数や額

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	13.5%	25.3%	12.5%	9.7%
ある程度重視した	34.1%	55.7%	15.6%	29.4%
どちらともいえない	19.8%	12.7%	15.6%	22.7%
あまり重視しなかった	4.3%	0.0%	9.4%	5.0%
重視しなかった	4.3%	0.0%	0.0%	6.3%
行ってない	24.1%	6.3%	46.9%	26.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	79	32	238

科学研究費の取得状況

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	23.2%	34.2%	25.0%	19.3%
ある程度重視した	44.4%	54.4%	28.1%	43.3%
どちらともいえない	43.8%	6.3%	15.6%	16.0%
あまり重視しなかった	2.9%	0.0%	3.1%	3.8%
重視しなかった	2.6%	0.0%	0.0%	3.8%
行ってない	13.2%	5.1%	28.1%	13.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	349	79	32	238

問9 教員組織

教員の昇進の基準の適切性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	19.2%	14.5%	18.8%	20.8%
ある程度重視した	30.5%	32.9%	9.4%	32.6%
どちらともいえない	13.1%	18.4%	6.3%	12.3%
あまり重視しなかった	2.0%	3.9%	9.4%	0.4%
重視しなかった	1.5%	2.6%	0.0%	1.3%
行ってない	33.7%	27.6%	56.3%	32.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	344	76	32	236

教員の出身大学

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	3.8%	3.9%	3.3%	3.8%
ある程度重視した	16.3%	23.4%	10.0%	14.8%
どちらともいえない	21.0%	28.6%	10.0%	19.9%
あまり重視しなかった	9.6%	11.7%	3.3%	9.7%
重視しなかった	5.8%	3.9%	6.7%	6.4%
行ってない	43.4%	28.6%	66.7%	45.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	77	30	236

教員の転入先や転出先の分析

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	1.8%	4.1%	3.2%	0.8%
ある程度重視した	7.3%	9.5%	0.0%	7.6%
どちらともいえない	17.9%	20.3%	3.2%	19.1%
あまり重視しなかった	8.5%	17.6%	3.2%	6.4%
重視しなかった	5.0%	4.1%	6.5%	5.1%
行ってない	59.5%	44.6%	83.9%	61.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	341	74	31	236

教員の年齢・職階の構成

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	11.7%	9.3%	15.6%	11.9%
ある程度重視した	40.1%	34.7%	25.0%	43.8%
どちらともいえない	17.0%	25.3%	6.3%	15.7%
あまり重視しなかった	2.0%	2.7%	3.1%	1.7%
重視しなかった	1.2%	1.3%	3.1%	0.9%
行ってない	28.1%	26.7%	46.9%	26.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	75	32	235

教員の専門分野やディシプリン

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	13.9%	11.0%	12.5%	15.0%
ある程度重視した	33.9%	38.4%	18.8%	34.6%
どちらともいえない	13.6%	16.4%	9.4%	13.2%
あまり重視しなかった	3.2%	4.1%	6.3%	2.6%
重視しなかった	1.8%	0.0%	0.0%	2.6%
行ってない	33.6%	30.1%	53.1%	32.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	339	73	32	234

女性教員の比率

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	2.3%	5.3%	0.0%	1.7%
ある程度重視した	14.6%	16.0%	3.1%	15.7%
どちらともいえない	26.9%	28.0%	12.5%	28.5%
あまり重視しなかった	7.6%	12.0%	6.3%	6.4%
重視しなかった	4.7%	1.3%	3.1%	6.0%
行ってない	43.9%	37.3%	75.0%	41.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	75	32	235

外国人教員の比率

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	5.2%	6.7%	3.1%	5.1%
ある程度重視した	19.8%	20.0%	9.4%	21.2%
どちらともいえない	20.7%	26.7%	15.6%	19.5%
あまり重視しなかった	7.9%	9.3%	6.3%	7.6%
重視しなかった	5.2%	2.7%	0.0%	6.8%
行ってない	41.1%	34.7%	65.6%	39.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	75	32	236

教員の留学や国際学術交流活動

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	15.7%	20.0%	22.6%	13.5%
ある程度重視した	37.0%	42.7%	16.1%	38.0%
どちらともいえない	16.3%	17.3%	19.4%	15.6%
あまり重視しなかった	2.9%	4.0%	0.0%	3.0%
重視しなかった	2.3%	0.0%	0.0%	3.4%
行ってない	25.7%	16.0%	41.9%	26.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	75	31	237

問10 管理運営

学長の権限・任期等の妥当性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	14.9%	19.0%	21.9%	12.6%
ある程度重視した	24.9%	31.6%	12.5%	24.2%
どちらともいえない	14.6%	13.9%	15.6%	14.7%
あまり重視しなかった	2.6%	3.8%	3.1%	2.2%
重視しなかった	1.5%	0.0%	0.0%	2.2%
行ってない	41.5%	31.6%	46.9%	44.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	79	32	231

各種委員会制度・活動の妥当性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	21.4%	25.0%	21.9%	20.1%
ある程度重視した	38.1%	43.8%	34.4%	36.7%
どちらともいえない	12.9%	15.0%	15.6%	11.8%
あまり重視しなかった	1.8%	1.3%	3.1%	1.7%
重視しなかった	1.8%	1.3%	0.0%	2.2%
行ってない	24.0%	13.8%	25.0%	27.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	341	80	32	229

評議会・理事会制度の妥当性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	11.5%	9.2%	12.5%	12.1%
ある程度重視した	24.7%	34.2%	15.6%	22.8%
どちらともいえない	12.4%	10.5%	6.3%	13.8%
あまり重視しなかった	2.4%	2.6%	3.1%	2.2%
重視しなかった	2.9%	1.3%	3.1%	3.4%
行ってない	46.2%	42.1%	59.4%	45.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	340	76	32	232

教授会の構成や意思決定の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	20.7%	17.5%	31.3%	20.3%
ある程度重視した	30.0%	38.8%	9.4%	29.9%
どちらともいえない	16.6%	22.5%	18.8%	14.3%
あまり重視しなかった	0.6%	0.0%	0.0%	0.9%
重視しなかった	1.5%	0.0%	3.1%	1.7%
行ってない	30.6%	21.3%	37.5%	32.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	80	32	231

講座・学科目制度の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	14.0%	15.2%	21.9%	12.6%
ある程度重視した	26.0%	31.6%	18.8%	25.1%
どちらともいえない	14.3%	17.7%	6.3%	14.3%
あまり重視しなかった	4.1%	5.1%	6.3%	3.5%
重視しなかった	1.5%	0.0%	3.1%	1.7%
行ってない	40.1%	30.4%	43.8%	42.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	79	32	231

財政配分のしくみの適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	12.3%	7.6%	22.6%	12.5%
ある程度重視した	29.5%	43.0%	12.9%	27.2%
どちらともいえない	17.8%	20.3%	25.8%	15.9%
あまり重視しなかった	3.8%	3.8%	3.2%	3.9%
重視しなかった	2.6%	0.0%	3.2%	3.4%
行ってない	33.9%	25.3%	32.3%	37.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	79	31	232

助手や若手研究者の処遇の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	4.7%	5.0%	12.5%	3.5%
ある程度重視した	22.2%	27.5%	15.6%	21.2%
どちらともいえない	25.7%	28.8%	18.8%	25.5%
あまり重視しなかった	5.5%	5.0%	3.1%	6.1%
重視しなかった	2.0%	1.3%	0.0%	2.6%
行ってない	39.9%	32.5%	50.0%	41.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	80	32	231

学費や奨学金の制度・金額の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	13.1%	7.6%	16.1%	14.6%
ある程度重視した	32.7%	26.6%	16.1%	36.9%
どちらともいえない	21.0%	27.8%	25.8%	18.0%
あまり重視しなかった	2.3%	3.8%	0.0%	2.1%
重視しなかった	1.2%	2.5%	0.0%	0.9%
行ってない	29.7%	31.6%	41.9%	27.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	79	31	233

事務の組織や処遇の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	12.9%	19.0%	16.1%	10.4%
ある程度重視した	37.5%	48.1%	25.8%	35.5%
どちらともいえない	17.3%	11.4%	22.6%	18.6%
あまり重視しなかった	1.5%	0.0%	0.0%	2.2%
重視しなかった	1.8%	1.3%	3.2%	1.7%
行ってない	29.0%	20.3%	32.3%	31.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	341	79	31	231

問11 社会サービス・福利厚生
地域・産業との連携

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	20.2%	30.4%	26.7%	15.9%
ある程度重視した	37.0%	48.1%	26.7%	34.5%
どちらともいえない	12.9%	5.1%	16.7%	15.1%
あまり重視しなかった	2.9%	3.8%	0.0%	3.0%
重視しなかった	0.9%	0.0%	0.0%	1.3%
行ってない	26.1%	12.7%	30.0%	30.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	341	79	30	232

国際交流・協力

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	29.6%	43.8%	25.8%	25.2%
ある程度重視した	38.8%	40.0%	38.7%	38.5%
どちらともいえない	11.6%	6.3%	6.5%	14.1%
あまり重視しなかった	1.7%	2.5%	0.0%	1.7%
重視しなかった	0.6%	0.0%	0.0%	0.9%
行ってない	17.7%	7.5%	29.0%	19.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	345	80	31	234

行政への政策提言等による貢献

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	3.2%	1.3%	6.5%	3.5%
ある程度重視した	13.8%	24.1%	9.7%	10.9%
どちらともいえない	27.1%	32.9%	35.5%	23.9%
あまり重視しなかった	7.6%	10.1%	0.0%	7.8%
重視しなかった	3.5%	0.0%	0.0%	5.2%
行ってない	44.7%	31.6%	48.4%	48.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	340	79	31	230

学内外の交通制度の充実

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	7.0%	6.3%	0.0%	8.2%
ある程度重視した	24.0%	31.6%	9.7%	23.3%
どちらともいえない	24.0%	24.1%	22.6%	24.1%
あまり重視しなかった	5.8%	5.1%	9.7%	5.6%
重視しなかった	4.4%	8.9%	3.2%	3.0%
行ってない	34.8%	24.1%	54.8%	35.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	79	31	232

図書館や情報処理施設などの充実度

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	34.3%	34.2%	38.7%	33.8%
ある程度重視した	46.4%	50.6%	35.5%	46.4%
どちらともいえない	6.6%	6.3%	6.5%	6.8%
あまり重視しなかった	0.3%	1.3%	0.0%	0.0%
重視しなかった	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
行ってない	12.4%	7.6%	19.4%	13.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	347	79	31	237

学生の居住環境

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	10.4%	13.8%	9.7%	9.4%
ある程度重視した	33.5%	37.5%	16.1%	34.5%
どちらともいえない	23.7%	27.5%	25.8%	22.1%
あまり重視しなかった	5.2%	8.8%	3.2%	4.3%
重視しなかった	1.7%	1.3%	3.2%	1.7%
行ってない	25.4%	11.3%	41.9%	28.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	80	31	235

食堂・売店等の配置

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	12.5%	12.7%	16.1%	11.9%
ある程度重視した	32.5%	36.7%	16.1%	33.2%
どちらともいえない	22.6%	24.1%	35.5%	20.4%
あまり重視しなかった	4.9%	3.8%	3.2%	5.5%
重視しなかった	1.7%	1.3%	3.2%	1.7%
行ってない	25.8%	21.5%	25.8%	27.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	345	79	31	235

クラブ・サークルなどの課外活動

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	14.7%	12.5%	16.1%	15.3%
ある程度重視した	48.8%	53.8%	41.9%	48.1%
どちらともいえない	15.6%	16.3%	19.4%	14.9%
あまり重視しなかった	3.8%	6.3%	0.0%	3.4%
重視しなかった	0.6%	0.0%	3.2%	0.4%
行ってない	16.5%	11.3%	19.4%	17.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	80	31	235

保健管理制度の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	14.0%	16.3%	16.1%	12.9%
ある程度重視した	45.1%	48.8%	29.0%	45.9%
どちらともいえない	19.2%	13.8%	32.3%	19.3%
あまり重視しなかった	2.6%	5.0%	0.0%	2.1%
重視しなかった	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
行ってない	19.2%	16.3%	22.6%	19.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	344	80	31	233

問12 学生による授業評価
発問、発声、板書等の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	18.5%	21.9%	0.0%	19.8%
ある程度重視した	27.1%	24.7%	25.8%	28.0%
どちらともいえない	8.0%	15.1%	6.5%	6.0%
あまり重視しなかった	0.6%	2.7%	0.0%	0.0%
重視しなかった	1.2%	1.4%	0.0%	1.3%
行っていない	44.6%	34.2%	67.7%	44.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	336	73	31	232

授業内容の精選、系統性、発展性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	20.3%	32.9%	10.0%	17.7%
ある程度重視した	26.9%	27.4%	16.7%	28.0%
どちらともいえない	8.4%	12.3%	10.0%	6.9%
あまり重視しなかった	0.9%	1.4%	0.0%	0.9%
重視しなかった	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
行っていない	43.6%	26.0%	63.3%	46.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	335	73	30	232

双方向授業、ディスカッションの割合

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	12.6%	19.4%	3.2%	11.7%
ある程度重視した	21.3%	22.2%	9.7%	22.5%
どちらともいえない	15.3%	23.6%	9.7%	13.4%
あまり重視しなかった	1.5%	1.4%	0.0%	1.7%
重視しなかった	0.9%	1.4%	0.0%	0.9%
行っていない	48.5%	31.9%	77.4%	49.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	334	72	31	231

興味を引き出すユーモアや人柄

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	5.4%	8.5%	0.0%	5.2%
ある程度重視した	15.7%	12.7%	3.2%	18.3%
どちらともいえない	20.8%	26.8%	16.1%	19.6%
あまり重視しなかった	3.6%	4.2%	0.0%	3.9%
重視しなかった	1.5%	0.0%	3.2%	1.7%
行っていない	53.0%	47.9%	77.4%	51.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	332	71	31	230

OHP、スライドなどの使用法の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	15.3%	24.7%	6.5%	13.5%
ある程度重視した	28.2%	30.1%	19.4%	28.8%
どちらともいえない	10.8%	13.7%	6.5%	10.5%
あまり重視しなかった	0.6%	2.7%	0.0%	0.0%
重視しなかった	0.9%	0.0%	3.2%	0.9%
行っていない	44.1%	28.8%	64.5%	46.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	333	73	31	229

授業の難易度・学生の理解度

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	25.9%	35.6%	6.5%	25.4%
ある程度重視した	26.2%	30.1%	32.3%	24.1%
どちらともいえない	4.2%	5.5%	0.0%	4.3%
あまり重視しなかった	0.6%	1.4%	0.0%	0.4%
重視しなかった	0.6%	0.0%	0.0%	0.9%
行っていない	42.6%	27.4%	61.3%	44.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	336	73	31	232

授業の展開、教材の提示の適切性

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	19.7%	27.4%	9.7%	18.6%
ある程度重視した	27.8%	30.1%	25.8%	27.3%
どちらともいえない	8.7%	15.1%	0.0%	7.8%
あまり重視しなかった	0.3%	1.4%	0.0%	0.0%
重視しなかった	0.9%	0.0%	3.2%	0.9%
行っていない	42.7%	26.0%	61.3%	45.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	335	73	31	231

開始時間・休講・補習などの講義態度

	計	国立	公立	私立
行った				
大変重視した	9.9%	13.9%	6.5%	9.1%
ある程度重視した	21.8%	16.7%	9.7%	25.0%
どちらともいえない	14.3%	22.2%	9.7%	12.5%
あまり重視しなかった	1.8%	4.2%	0.0%	1.3%
重視しなかった	1.8%	1.4%	3.2%	1.7%
行っていない	50.4%	41.7%	71.0%	50.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	335	72	31	232

授業以外での学習指導・支援

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	5.7%	1.4%	6.5%	7.0%
ある程度重視した	18.6%	25.0%	6.5%	18.3%
どちらともいえない	17.7%	23.6%	9.7%	17.0%
あまり重視しなかった	3.3%	5.6%	0.0%	3.0%
重視しなかった	1.5%	0.0%	0.0%	2.2%
行ってない	53.2%	44.4%	77.4%	52.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	333	72	31	230

学生への成績評価の妥当性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	10.5%	9.9%	6.5%	11.2%
ある程度重視した	19.2%	23.9%	12.9%	18.5%
どちらともいえない	14.1%	21.1%	6.5%	12.9%
あまり重視しなかった	2.1%	1.4%	0.0%	2.6%
重視しなかった	0.6%	0.0%	0.0%	0.9%
行ってない	53.6%	43.7%	74.2%	53.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	334	71	31	232

小論文、レポート、宿題等の適切性

	計	国立	公立	私立
行った 大変重視した	7.5%	4.2%	9.7%	8.2%
ある程度重視した	20.4%	28.2%	6.5%	19.9%
どちらともいえない	15.0%	21.1%	6.5%	14.3%
あまり重視しなかった	3.3%	1.4%	3.2%	3.9%
重視しなかった	0.9%	0.0%	3.2%	0.9%
行ってない	52.9%	45.1%	71.0%	52.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	333	71	31	231

問13 検討の場

学長およびその直属の組織で

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	27.0%	31.6%	10.7%	27.5%
必要に応じて検討されている	58.9%	57.9%	71.4%	57.6%
あまり検討されていない	6.0%	5.3%	3.6%	6.6%
ほとんど検討されていない	4.5%	3.9%	7.1%	4.4%
わからない	3.6%	1.3%	7.1%	3.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	333	76	28	229

理事会で

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	4.7%	5.9%	0.0%	4.9%
必要に応じて検討されている	41.3%	11.8%	18.2%	44.7%
あまり検討されていない	16.1%	11.8%	0.0%	17.3%
ほとんど検討されていない	15.7%	5.9%	27.3%	15.9%
わからない	22.0%	64.7%	54.5%	17.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	254	17	11	226

評議会

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	4.1%	8.1%	0.0%	3.3%
必要に応じて検討されている	43.6%	64.5%	50.0%	36.8%
あまり検討されていない	18.9%	14.5%	18.2%	20.3%
ほとんど検討されていない	17.6%	3.2%	13.6%	22.2%
わからない	15.9%	9.7%	18.2%	17.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	296	62	22	212

教授会で

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	13.1%	16.7%	3.6%	13.0%
必要に応じて検討されている	64.6%	67.9%	60.7%	63.9%
あまり検討されていない	11.3%	6.4%	10.7%	13.0%
ほとんど検討されていない	7.1%	6.4%	14.3%	6.5%
わからない	3.9%	2.6%	10.7%	3.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	336	78	28	230

自己点検・評価委員会で

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	41.3%	52.5%	25.9%	39.2%
必要に応じて検討されている	46.6%	42.5%	59.3%	46.6%
あまり検討されていない	5.3%	0.0%	7.4%	6.9%
ほとんど検討されていない	4.7%	3.8%	0.0%	5.6%
わからない	2.1%	1.3%	7.4%	1.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	339	80	27	232

学生を含めた懇話会やセミナーで

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	1.3%	1.4%	0.0%	1.4%
必要に応じて検討されている	16.6%	22.5%	7.7%	15.8%
あまり検討されていない	23.8%	31.0%	7.7%	23.4%
ほとんど検討されていない	32.9%	19.7%	46.2%	35.6%
わからない	25.4%	25.4%	38.5%	23.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	319	71	26	222

その他の各種委員会で

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	11.7%	14.1%	14.8%	10.5%
必要に応じて検討されている	63.5%	74.4%	48.1%	61.6%
あまり検討されていない	12.6%	5.1%	18.5%	14.4%
ほとんど検討されていない	6.0%	2.6%	7.4%	7.0%
わからない	6.3%	3.8%	11.1%	6.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	334	78	27	229

事務局・事務部門で

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	16.6%	23.7%	15.4%	14.3%
必要に応じて検討されている	61.4%	67.1%	38.5%	62.2%
あまり検討されていない	10.8%	5.3%	11.5%	12.6%
ほとんど検討されていない	6.3%	2.6%	15.4%	6.5%
わからない	4.8%	1.3%	19.2%	4.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	332	76	26	230

教員の懇話会やセミナーで

	計	国立	公立	私立
十分検討されている	3.4%	2.8%	0.0%	4.0%
必要に応じて検討されている	34.9%	41.7%	15.4%	35.0%
あまり検討されていない	24.0%	29.2%	7.7%	24.2%
ほとんど検討されていない	15.3%	5.6%	34.6%	16.1%
わからない	22.4%	20.8%	42.3%	20.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	321	72	26	223

問14 改革に結びついた領域

	計	国立	公立	私立
入学者選抜	48.1%	48.8%	31.0%	50.0%
教育内容・カリキュラム	79.2%	81.3%	58.6%	81.0%
教育方法	52.4%	68.8%	24.1%	50.4%
学生の進路	24.3%	25.0%	17.9%	24.8%
研究活動	47.9%	61.3%	27.6%	45.9%
教員組織	34.5%	40.0%	17.2%	34.7%
管理運営	40.9%	46.3%	21.4%	41.3%
社会サービス・福利厚生	23.4%	30.0%	6.9%	23.1%
学生による授業評価	36.2%	52.5%	17.2%	33.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	351	80	29	242

問15 業績評価の活用
教員の昇進や採用の決定に

	計	国立	公立	私立
両方の評価を活用	46.8%	44.3%	25.0%	50.0%
研究評価のみを活用	15.3%	21.5%	8.3%	13.9%
教育評価のみを活用	0.6%	0.0%	0.0%	0.9%
活用していない	37.2%	34.2%	66.7%	35.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	333	79	24	230

教員個人の教育研究費等の配分に

	計	国立	公立	私立
両方の評価を活用	10.1%	16.0%	0.0%	9.2%
研究評価のみを活用	8.3%	9.3%	8.7%	7.9%
教育評価のみを活用	0.3%	0.0%	0.0%	0.4%
活用していない	81.3%	74.7%	91.3%	82.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	327	75	23	229

給与、手当、特別昇給の決定に

	計	国立	公立	私立
両方の評価を活用	14.7%	26.0%	9.1%	11.5%
研究評価のみを活用	5.5%	16.9%	0.0%	2.2%
教育評価のみを活用	0.9%	0.0%	0.0%	1.3%
活用していない	78.8%	57.1%	90.9%	85.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	326	77	22	227

学部・学科・研究室レベルの教育研究費等の配分に

	計	国立	公立	私立
両方の評価を活用	9.5%	14.7%	4.5%	8.3%
研究評価のみを活用	4.3%	9.3%	0.0%	3.1%
教育評価のみを活用	1.2%	0.0%	0.0%	1.8%
活用していない	84.9%	76.0%	95.5%	86.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	325	75	22	228

報奨、サバティカル留学などの決定に

	計	国立	公立	私立
両方の評価を活用	16.0%	15.6%	8.7%	16.9%
研究評価のみを活用	4.9%	10.4%	0.0%	3.6%
教育評価のみを活用	0.3%	1.3%	0.0%	0.0%
活用していない	78.8%	72.7%	91.3%	79.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	325	77	23	225

個人レベルでの業績評価を公表するにあたって

	計	国立	公立	私立
両方の評価を活用	15.1%	20.3%	0.0%	14.9%
研究評価のみを活用	21.2%	23.0%	39.1%	18.9%
教育評価のみを活用	0.6%	1.4%	0.0%	0.4%
活用していない	63.1%	55.4%	60.9%	65.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	325	74	23	228

問16 実施状況(全学単位)－累積－

	89年以前	90年	91年	92年	93年	94年	95年	96年	97年
1回以上	0.9	0.9	1.1	1.1	1.4	2.9	3.7	8.9	15.2
2回以上	0.0	0.3	0.3	0.6	0.6	0.9	1.1	1.7	2.3
3回以上	0.0	0.0	0.3	0.3	0.6	0.6	0.9	1.1	1.4
4回以上	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3	0.6	0.6	0.9	1.1
5回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3	0.6	0.6	0.9
6回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3	0.6	0.6
7回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3	0.6
8回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.3
9回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3

問16 実施状況(部局単位)－累積－

	89年以前	90年	91年	92年	93年	94年	95年	96年	97年
1回以上	0.0	0.0	0.6	0.9	1.7	2.9	4.9	7.8	11.5
2回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.6	1.1	2.3	4.6	6.9
3回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	1.1	2.3	4.3
4回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.9	1.7
5回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3	0.9
6回以上	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.3

問17 領域

	計	国立	公立	私立
入学者選抜	60.6%	36.8%	77.8%	68.4%
教育内容・カリキュラム	75.8%	73.7%	77.8%	76.3%
教育方法	66.2%	63.2%	55.6%	70.3%
学生の進路	49.2%	42.1%	55.6%	51.4%
研究活動	64.6%	63.2%	44.4%	70.3%
教員組織	58.5%	36.8%	44.4%	73.0%
管理運営	61.5%	42.1%	66.7%	70.3%
社会サービス・福利厚生	46.2%	42.1%	33.3%	51.4%
学生による授業評価	26.6%	38.9%	33.3%	18.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	64	18	9	37

問17 学外者の参加

	計	国立	公立	私立
他大学の学長・元学長などの管理職や管理職経験者	24.6%	52.6%	44.4%	5.4%
他大学の同じ専門分野の教員や元教員	26.2%	52.6%	33.3%	10.8%
産業界の代表者	21.5%	57.9%	22.2%	2.7%
行政官	16.9%	42.1%	22.2%	2.7%
議員や元議員など	1.5%	5.3%	0.0%	0.0%
その他	52.3%	26.3%	55.6%	64.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	65	19	9	37

問17 勧告の具体性

	計	国立	公立	私立
具体的な改善指示ないしは勧告がなされた。	68.2%	50.0%	50.0%	86.4%
総合的な評価や提言のみで、個別的な改善指示や勧告はなかった。	27.3%	37.5%	50.0%	13.6%
記述的な報告にとどまり、評価や提言はなかった。	4.5%	12.5%	0.0%	0.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	44	16	6	22

問18 大学評価の効果
研究のあり方が改善された。

	計	国立	公立	私立
そう思う	10.5%	13.9%	8.3%	9.6%
ややそう思う	36.4%	48.1%	20.8%	34.1%
どちらともいえない	38.6%	31.6%	54.2%	39.3%
あまりそう思わない	6.9%	2.5%	4.2%	8.7%
そう思わない	7.5%	3.8%	12.5%	8.3%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	332	79	24	229

大学全体としての管理運営や意思決定が強化された。

	計	国立	公立	私立
そう思う	10.1%	14.3%	8.0%	8.9%
ややそう思う	26.9%	29.9%	20.0%	26.7%
どちらともいえない	41.9%	41.6%	44.0%	41.8%
あまりそう思わない	10.4%	5.2%	8.0%	12.4%
そう思わない	10.7%	9.1%	20.0%	10.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	327	77	25	225

教育のあり方が改善された。

	計	国立	公立	私立
そう思う	23.7%	24.1%	28.0%	23.1%
ややそう思う	48.9%	62.0%	24.0%	47.2%
どちらともいえない	21.0%	12.7%	36.0%	22.3%
あまりそう思わない	3.0%	0.0%	4.0%	3.9%
そう思わない	3.3%	1.3%	8.0%	3.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	333	79	25	229

学部や部局レベルでの管理運営や意思決定が強化された。

	計	国立	公立	私立
そう思う	5.5%	7.7%	8.0%	4.4%
ややそう思う	25.0%	29.5%	16.0%	24.4%
どちらともいえない	46.0%	46.2%	48.0%	45.8%
あまりそう思わない	9.1%	6.4%	4.0%	10.7%
そう思わない	14.3%	10.3%	24.0%	14.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	328	78	25	225

大学と社会や産業界との結びつきが強まった。

	計	国立	公立	私立
そう思う	10.9%	25.3%	8.0%	6.2%
ややそう思う	22.1%	38.0%	16.0%	17.3%
どちらともいえない	40.9%	30.4%	40.0%	44.7%
あまりそう思わない	11.2%	2.5%	20.0%	13.3%
そう思わない	14.8%	3.8%	16.0%	18.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	330	79	25	226

管理運営や意思決定の分権化が進んだ。

	計	国立	公立	私立
そう思う	3.0%	3.8%		3.1%
ややそう思う	10.7%	7.7%	8.3%	11.9%
どちらともいえない	49.4%	59.0%	54.2%	45.6%
あまりそう思わない	14.6%	14.1%		16.4%
そう思わない	22.3%	15.4%	37.5%	23.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	328	78	24	226

問19 問題点
評価のあり方が形骸化している。

	計	国立	公立	私立
そう思う	4.80%	6.50%	7.70%	3.90%
ややそう思う	23.0%	27.3%	19.2%	21.9%
どちらともいえない	41.7%	33.8%	46.2%	43.9%
あまりそう思わない	16.3%	18.2%	7.7%	16.7%
そう思わない	14.2%	14.3%	19.2%	13.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	331	77	26	228

新增設や改組の交渉の道具になっている。

	計	国立	公立	私立
そう思う	4.30%	5.20%	7.70%	3.60%
ややそう思う	19.8%	24.7%	23.1%	17.8%
どちらともいえない	29.6%	35.1%	34.6%	27.1%
あまりそう思わない	18.0%	15.6%	15.4%	19.1%
そう思わない	28.4%	19.5%	19.2%	32.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	328	77	26	225

実態での改革が先に進み、評価が後付けになっている。

	計	国立	公立	私立
そう思う	8.2%	10.4%	3.8%	7.9%
ややそう思う	31.1%	28.6%	23.1%	32.9%
どちらともいえない	34.7%	40.3%	42.3%	32.0%
あまりそう思わない	13.3%	7.8%	23.1%	14.0%
そう思わない	12.7%	13.0%	7.7%	13.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	331	77	26	228

学内の人間関係や意志の疎通が悪くなった。

	計	国立	公立	私立
そう思う	0.3%	0.0%	0.0%	0.4%
ややそう思う	1.2%	0.0%	0.0%	1.8%
どちらともいえない	18.3%	18.4%	26.9%	17.3%
あまりそう思わない	29.1%	31.6%	30.8%	28.0%
そう思わない	51.1%	50.0%	42.3%	52.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	327	76	26	225

評価の結果や存在が学内で知られていない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	3.3%	2.6%		3.9%
ややそう思う	25.7%	23.4%	19.2%	27.2%
どちらともいえない	24.8%	18.2%	26.9%	26.8%
あまりそう思わない	21.5%	28.6%	23.1%	18.9%
そう思わない	24.8%	27.3%	30.8%	23.2%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	331	77	26	228

大学特有の研究の論理が十分評価されていない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	3.4%	2.7%	0.0%	4.0%
ややそう思う	12.3%	13.3%	24.0%	10.6%
どちらともいえない	46.3%	44.0%	48.0%	46.9%
あまりそう思わない	19.6%	20.0%	12.0%	20.4%
そう思わない	18.4%	20.0%	16.0%	18.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	326	75	25	226

評価に関わる人の入れ替わりが激しく、連続性が低い。

	計	国立	公立	私立
そう思う	3.0%	2.6%	4.0%	3.1%
ややそう思う	14.0%	24.4%	20.0%	9.7%
どちらともいえない	28.9%	21.8%	24.0%	31.9%
あまりそう思わない	24.0%	24.4%	28.0%	23.5%
そう思わない	30.1%	26.9%	24.0%	31.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	329	78	25	226

大学特有の教育の論理が十分評価されていない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	4.3%	5.3%	4.0%	4.0%
ややそう思う	16.7%	22.7%	28.0%	13.4%
どちらともいえない	39.2%	38.7%	40.0%	39.3%
あまりそう思わない	22.2%	17.3%	8.0%	25.4%
そう思わない	17.6%	16.0%	20.0%	17.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	324	75	25	224

点検・評価の方法や技術に進歩が見られない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	6.70%	5.20%	7.70%	7.10%
ややそう思う	21.3%	15.6%	7.7%	24.9%
どちらともいえない	40.5%	37.7%	57.7%	39.6%
あまりそう思わない	17.1%	22.1%	15.4%	15.6%
そう思わない	14.3%	19.5%	11.5%	12.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	328	77	26	225

学内に評価の専門家がいない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	25.3%	23.4%	19.2%	26.7%
ややそう思う	31.4%	27.3%	53.8%	30.2%
どちらともいえない	26.8%	26.0%	19.2%	28.0%
あまりそう思わない	10.1%	15.6%	0.0%	9.3%
そう思わない	6.4%	7.8%	7.7%	5.8%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	328	77	26	225

他の大学との比較ができない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	13.9%	12.8%	3.8%	15.5%
ややそう思う	30.9%	30.8%	30.8%	31.0%
どちらともいえない	29.1%	25.6%	53.8%	27.4%
あまりそう思わない	15.8%	21.8%	7.7%	14.6%
そう思わない	10.3%	9.0%	3.8%	11.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	30	78	26	226

社会や産業のニーズに合った評価がなされていない。

	計	国立	公立	私立
そう思う	6.1%	5.2%	0.0%	7.0%
ややそう思う	26.7%	20.8%	23.1%	29.1%
どちらともいえない	40.6%	42.9%	61.5%	37.4%
あまりそう思わない	16.7%	22.1%	7.7%	15.9%
そう思わない	10.0%	9.1%	7.7%	10.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	330	77	26	227

問20 今後のあり方

現行の自己点検・評価のあり方が望ましい。

	計	国立	公立	私立
そう思う	8.2%	10.1%	13.3%	6.9%
ややそう思う	16.1%	17.7%	10.0%	16.3%
どちらともいえない	40.4%	29.1%	43.3%	43.8%
あまりそう思わない	23.7%	31.6%	30.0%	20.2%
そう思わない	11.7%	11.4%	3.3%	12.9%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	79	30	233

自己点検・評価を外部の第三者が検証するしくみが必要だ。

	計	国立	公立	私立
そう思う	28.1%	41.3%	30.0%	23.3%
ややそう思う	38.0%	45.0%	30.0%	36.6%
どちらともいえない	22.5%	10.0%	26.7%	26.3%
あまりそう思わない	6.7%	2.5%	13.3%	7.3%
そう思わない	4.7%	1.3%	0.0%	6.5%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	80	30	232

評価のあり方を、大学間で標準化すべきだ。

	計	国立	公立	私立
そう思う	7.3%	6.3%	6.7%	7.7%
ややそう思う	22.2%	13.9%	13.3%	26.1%
どちらともいえない	29.2%	38.0%	43.3%	24.4%
あまりそう思わない	19.2%	19.0%	20.0%	19.2%
そう思わない	22.2%	22.8%	16.7%	22.6%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	79	30	234

各大学が独自に実施するよう外部評価を積極的に導入すべきだ。

	計	国立	公立	私立
そう思う	19.9%	38.0%	26.7%	12.9%
ややそう思う	35.7%	45.6%	20.0%	34.3%
どちらともいえない	31.9%	13.9%	43.3%	36.5%
あまりそう思わない	8.2%	2.5%	10.0%	9.9%
そう思わない	4.4%	0.0%	0.0%	6.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	79	30	233

評価の結果を改革に結び付ける政策的しくみが必要である。

	計	国立	公立	私立
そう思う	40.8%	37.2%	23.3%	44.3%
ややそう思う	41.1%	47.4%	43.3%	38.7%
どちらともいえない	11.4%	7.7%	16.7%	11.9%
あまりそう思わない	3.2%	3.8%	3.3%	3.0%
そう思わない	3.5%	3.8%	13.3%	2.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	78	30	235

大学間相互で評価しあうような外部評価のあり方が望ましい。

	計	国立	公立	私立
そう思う	9.5%	15.6%	6.7%	7.8%
ややそう思う	24.6%	22.1%	6.7%	27.8%
どちらともいえない	43.6%	42.9%	70.0%	40.4%
あまりそう思わない	11.9%	11.7%	10.0%	12.2%
そう思わない	10.4%	7.8%	6.7%	11.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	337	77	30	230

政府から独立した専門機関による外部評価が望ましい。

	計	国立	公立	私立
そう思う	14.7%	16.5%	6.7%	15.2%
ややそう思う	24.7%	25.3%	16.7%	25.5%
どちらともいえない	40.9%	46.8%	56.7%	36.8%
あまりそう思わない	10.3%	3.8%	3.3%	13.4%
そう思わない	9.4%	7.6%	16.7%	9.1%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	340	79	30	231

学生による授業評価のほうが教員同士の評価よりも有効だ。

	計	国立	公立	私立
そう思う	5.0%	5.0%	3.3%	5.2%
ややそう思う	23.3%	20.0%	16.7%	25.3%
どちらともいえない	49.0%	45.0%	56.7%	49.4%
あまりそう思わない	15.2%	25.0%	20.0%	11.2%
そう思わない	7.6%	5.0%	3.3%	9.0%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	343	80	30	233

政府や自治体による直接的な外部評価が望ましい。

	計	国立	公立	私立
そう思う	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%
ややそう思う	4.4%	7.6%	10.0%	2.6%
どちらともいえない	29.1%	34.2%	30.0%	27.3%
あまりそう思わない	25.9%	21.5%	23.3%	27.7%
そう思わない	40.6%	36.7%	36.7%	42.4%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	340	79	30	231

産業界などの大学以外の有識者による評価は役に立つ。

	計	国立	公立	私立
そう思う	14.6%	23.8%	10.0%	12.1%
ややそう思う	40.1%	42.5%	33.3%	40.1%
どちらともいえない	33.3%	27.5%	46.7%	33.6%
あまりそう思わない	7.9%	2.5%	10.0%	9.5%
そう思わない	4.1%	3.8%	0.0%	4.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	342	80	30	232

問21 公表の範囲

	計	国立	公立	私立
市販している	1.2%	3.8%	0.0%	0.4%
他大学などに配布している	69.1%	93.8%	79.3%	59.5%
マスコミに配布している	20.5%	56.3%	10.3%	9.7%
産業界に配布している	11.0%	31.3%	6.9%	4.6%
文部省や監督庁に配布している	64.8%	97.5%	72.4%	52.9%
学内の教職員に配布している	85.9%	96.3%	86.2%	82.4%
学内の学生やその親に配布している	6.9%	8.8%	6.9%	6.3%
その他	21.1%	30.0%	24.1%	17.7%
合計	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
N	346	80	29	237

自由記述

☆貴大学で点検・評価活動において、工夫や苦心をされている点がございませうか。以下に具体的にお答えください。

(1)人事、給与などに反映させない。(2)全学の協力体制がとりにくい。

(1)学生に対するアンケート調査においては、回答の回収率を高めるため、配布・回収に当り出席率の高い講義や実習の時間を利用してはいる。(2)評価を求める項目の内容と答えたい内容の間に乖離が生じないような設問の設定に努めている。

*平成8年度に学部別に自己点検・評価報告書を作成した。 *平成9年度は各学部において報告書を中心に評価のあり方を検討した。 *平成10年度は全学一体となって評価の方法を固め、報告書も一冊にまとめる予定である。

「自己点検」は年度終了時に行うので、その作業中に「評価」と「結果の活用」がはじまり、「出版のための校正作業中」に「結果の活用」がなされている部分が生じたりしてることがある。「記録」の意味しか持たない場合がある。

「大学」という組織としての点検・評価活動については、いろいろ意見が分かれることがあるが、議論を重ねるなかでおおよその合意に達することは可能であると思うが、大学に所属する「個々のレベル」での点検・評価活動については、抵抗感が強く全構成員の協力を得ることに苦心している。

「点検・評価活動」として、どこまで実際の改革に関与するのかが不明確で、現在も手探りの状態である。

「点検・評価活動」は「発生」して、現在進化を続けているのだと見ています。そしてまだ「進化的安定」にいたっていません。たとえばその目的にしても、改革のための点検・評価なのか、あるいは transparency のための点検報告なのか、模索をつづけねばなりません。

○学部と大学院の連携を重視し、両組織の活動の点検・評価を行なう組織をひとつの組織としていること。○学部、部局数が多いため、それぞれの学部、部局ごとに大学基準協会が例示している全項目を詳細に実施することが難しく、各学部については、基本的な点検・

評価項目（3項目）にとどめ、他の部局は特徴的な項目のみとしたが、全体としては殆どの項目を網羅できるようにした。各部局の点検・評価の取り組みの度合い、内容が必ずしも統一されていない点で編集の際に苦労した。

○自己点検・評価に係る物心両面の負担が大きい。○点検・評価結果から改善意見を見出し、具体的な改善に結びつけるしくみが十分ではない。○自己点検・評価の理解を深めるため、随時講演会等を開催している。

○初等教育学科という学科にはあらゆる専門分野の教員がおり、同一基準による評価がむずかしい。○担当の委員会とは別に、各学科、委員会で独自に点検・評価が行われることが多い。

・自己点検・評価の結果を活用（あるいは改善）するためのフィードバックシステムの構築。・外部（第三者）による評価

・それぞれの点検・評価項目について、できるだけ実態に即した点検と状況把握を可能にするため、現場での聞き取り、アンケートを行っている。・点検・評価の結果が改革、改善につながるよう、具体的な提言を行うよう努めている。（例えば、平成9年度委員会からは、全学的な広報委員会の設置が提言された。

・学外の評価の開示 ・教学外の管理運営について点検・評価

・学生にいかに充実したより木目細かな教育を行うことができるか、教育内容や教育方法についてレビューし、改善していくことを念頭において点検を行っている。・自己点検は、継続的に行うこと及びその結果が何らかの改善に結びつくようにすることが大事である。このため毎年そのときどきの課題で点検を行っている。

・学内の相対評価という限界をもっている。・大学の分野、規模に応じた基準指標が欲しい。

・教育と運営とを車の両輪として評価する方法を考える必要がある。私立大学の理事会と教授会が共同で実施する了解が必要。

・教員と職員が全く対等の資格で委員に選出され、両方の視点での評価を行った。・学生による評価は、授業アンケートや学生生活アンケート等を集計する形をとったが、学生の

アンケートの有用性について疑問が残り、十分生かしきれなかった。・総長、学長等の管理上位者の直接的意見は含めなかった。

・形式化せず、本学の現状にあわせて点検・評価が行われるよう、点検・評価項目の作成・配列等を工夫した。・点検・評価活動自体が形式化・マンネリ化しないよう、点検・評価の組織・制度また点検・評価活動そのものに対する点検・評価のシステムを重視した。

・自己点検・評価を行うに当たっては、本学における教育研究活動等の状況について学外者による評価を受けるものとしている。・自己点検・評価の実施時に、本学の創設の趣旨を明示した。

・全学の理解と協力が得られるように、評価の課題や方法を提案すること。・当事者の努力を評価するとともに大学の発展方向が明らかになるような具体的提案を行うこと。・点検評価を実施する中でその方法自体を開発しようとする。また実施によって全学の理解を深めるようにしていくこと。その他

・全体として主観的評価はできるだけ控え、客観的評価に基づくデータの分析を行う努力。ただし、主観的評価に対しては、評価者個々の判断基準に委ねる。・教官の研究活動の評価は、個々に評価基準が異なるため、客観的な価値・拘束力を持ちにくい点で如何に克服するかがむづかしい。評価基準の標準化に向けての努力も必要。

・点検、評価結果を受けての具体的な行動　・自己点検・評価を行う場合の評価項目、尺度　・社会の考えと、学内教官の考えとのギャップ…これは外部評価で修正される

・点検・評価をする目的・意義についての理解が、教員間、職員間でなかなか共通した意識、認識が得られない。従って、点検・評価活動に拒否・非協力といった行動が見られる。・集計、分析作業に携わる人員が確保できない。人手が要る。・集計、分析作業には金銭も必要だが、十分なお金がとれないため、満足のいく活動ができにくい。

・点検・評価体制の改善（特に点検評価に関する常識向上）　・点検・評価のための基本資料の整備　・点検・評価結果の活用の仕組みの構築

・綿密なアンケートとその分析による構成員の現状認識の把握　・●●大学調査室との連携による資料の収集・分析　・点検・評価に基づいた●●大学計画委員会による中・長期的改革案の策定

1. できるだけ多くの教職員に関心をもって、かかわっていただくことに注意した。 2. 全体のまとめをする作業で、大学執行部の教員と業務上関連する職員に多くの負担・苦勞をおかけした。

1. 点検は終了したが、評価活動を学内で行っていないこと。 2. 点検項目のチェックには時間をかけて検討した。

1. 学年度ごとの点検目標を定めているため、年度内に点検・評価報告書をまとめることができない。2年おくれで報告書を発行している。 2. このため、評価及び今後の改善策について、全学的に直にとりくめない状況にある。

1. 教職員全員参加によるコミュニケーションの増進。 2. 活動成果の適時適切な具体化への評価と実施。 3. 成果の全教職員への広報による改革マインドの効用。

1. 研究活動の検証システムの構築 2. 学生による授業評価制度の導入 3. 点検評価結果の改善・改革

1. 個々の教員の活動より教育体系を点検対象とすること 2. 学生の視点/満足度を重視すること

1. 点検評価の基本的認識の周知徹底 2. 結果の政策的・財政的基盤の不足

1. 入学試験に関する外部評価の工夫 2. 学生アンケートの自由記入意見に対し、学生広報誌で回答

1998年、キャンパス統合を実施し、カリキュラム、大学組織等すべてにわたり大改革を行う予定である。本来の評価はその後に行う予定である。

①あまり膨大にならぬよう各項目の執筆にはおよその字数を決めて、簡潔にわかり易く、読みやすいものとする努力、工夫をしている。 ②毎年、前年度評価の評価を心がけている。 ③教職員一体で大学全体を手分けして評価・点検している。

①自己点検・評価のための事務機構の整備②教務部や計算センターとの協力③学部間の調整（授業計画など学部ごとの設問が異なる）④白書刊行計画中だが、細分化しすぎて達成

に日時がかかる。⑤研究業績に際し、自己申告によるため疎密度がばらつく。

①実践面での改善に結びつくよう努めているが、どの程度の成果となっているのかが把握できない。②客観的に自己像を捉えるという認識が教職員の間に浸透していない。

①関心のうすい教員が多いこと。②教員間の十分な合意をえて改善策を実行に移すので、時間がかかりすぎること。

1 教学改革実行委員会－改革実行案骨子の検討および教員人事委員会機能の遂行 2 教学改革実行委員会の小委員会および学長諮問委員会による個別諸問題の検討 3 Faculty Retreat の開催：問題意識の共有および改革案の共同検討 4 FD主任による教員能力開発の計画 5 入学試験研究主任による入学試験および入学者の分析 6 一般教育委員会によるシンポジウム－シリーズの開催 7 研究要覧の発行 8 研究室の窓から（特別研究期間中の研究報告会）の開催 9 本学独自の新任教員選考方式 10 本学独自の教員CV様式（新任および昇進に用いる）

①教養部を廃止したことに伴う一般教育科目の内容、実施方法とその改善について、難問山積で苦勞している。（教育システム検討委員会で点検・評価）②大学全体の将来構想を明確化すること、そのためのキャンパス問題について点検し、キャンパス構想を苦心中。

①全般的な項目の点検評価が一通り終了したので、重点項目について専門委員会を設置して点検を行っている。②各部局における外部評価を積極的に推進している。

①点検・評価活動に関わる人員が少なく、時間不足もあり、当該年度の各種資料を多方面から分析しえないこと。②文部省の定めた法的な基準に基づく的確な判断のできる専門職不在のため、学内諸活動および諸現象の評価を客観的に下しかねる恐れが多分にあること。

①評価の結果が生かせる項目を設定する。②評価の結果を今後にどのように結び付けるか。

3年毎に白書を発行しているが、その間は改善報告書を各戸別自己評価委員会から提出してもらっている。白書発行にあたっては、読んでもらえるようにレイアウトに配慮し、学内の学生アンケートによる評価やマスコミによる外部評価も取り扱って、客観的評価の紹介を行った。

各学部が各種委員会での点検・評価活動が相互に見渡せるよう毎年度報告書を作成するとともに、全学的な委員会（●●大学自己点検・評価委員会）で協議検討している。

教員の業績一覧公表に際して、論文等研究面に偏らず、教育面の業績をも直視するようにしている。例えば、「教授方法の工夫」といった項を設けている。また「社会における活動」の項などで各教員の諸活動を幅広く記述してもらうようにしている。

芸術系であるので、講義系と実技系との評価基準の物差しがなく、一番の苦勞である。

現在1学部（文学部）3学科収容定員が1000名弱の大学であり、昭和53年に博士後期課程まで開設、現在は改組も進行中であり、充実した大学づくりには励んでいるが、要求されるすべての項目について点検するのが難しいところがある。そのような実態をも明らかにし、将来の展望も得られるようつとめたい。

これまでの不十分な点検項目を拡大して実施する方向で検討中。教育・研究活動のほか、入試改善、社会との連携に向けた点検項目を考えている。

自己点検・評価委員会および自己点検・評価実施委員会が報告した、改善策を他の委員会に伝達し、それぞれの担当領域において具体化を依頼する場合、他の委員会の活動に対して、自己点検・評価（実施）委員会がどれほど干渉できるかという問題。

自己点検・評価として実施している、ファカルティやシラバスが有効に活用されるようにしていきたい。実行した内容が次の改革・改善につながることを大切であると考えている。

自己点検の自己が根本的には教員一人一人職員の各位という自己探索と自己再確認に至るようにすること

実態として、点検・評価を連続して行うことが困難である。

全学的な協力体制をどう組むか、各教職員の意識改革をどう進めていくか、この点に特に留意したが、活動の過程においてある程度の進展がみられたと思う。

全学を対象とした網羅的な点検・評価は4年に1度、その結果を取りまとめ公表しているが、研究成果については毎年「研究活動一覧」として公表しており、原著にはインパクト・ファクターを記載している。

できるだけ多角的に統計データを活用して本学の現状を明らかにし、問題点を指摘したと
考えて努力している。

点検・評価の実施に際してその内容の確定、結果の評価、公表の仕方などで多様な意見を
集約することに時間がかかります。さらに、自己点検・自己評価実施委員会の自己点検も
必要ではないかと個人的には考えています。自己点検については、我々の大学では積極的
ではありません。

問 14 について：自己点検・評価報告書（冊子）としてまとめたものはないが、本事業が
○をした項目に考えのなかでまた実際に行うに際し影響を与えたことは事実です。本アン
ケートの回答にあたり、正直のところ本学は回答（結果について報告）をする域に達して
おりません。項目として点検いたしましても評価は行っていません。また学部間に差があ
り、大学全体としての評価（回答）とはなりませんので控えさせていただきました。

評価項目の選定

文学部と経営情報学部の両学部の点検・評価内容について苦心している。

本学では自己点検・評価を行う常設の部署・機関を設けておらず必要に応じて時限的に設
置された委員会がその任にあっている。このため資料の収集も断片的になりがちで十分
な評価が行える状況にはなく表面的な現状分析にとどまっている。

わが大学の場合、各種委員会の責任者が中心となって重要項目について点検・評価を行っ
てもらい、それを基本に点検・評価委員会がまとめていった。しかし、点検・評価の具体
的項目や評価法右方などについて議論が深められなかったために、やや統一を欠く結果に
なった。次回以降、この点を改善していけばよいと思う。

悪い点も含め、ありのままを記述するよう心がけるが、苦しいこともある。

医学情操教育に関する教育目標達成度評価法及び教官の教育活動及び貢献度に関する客観
的評価法について模索している。

過重となる負担に対する不満の解消が必要。点検・評価の結果にもとづき改善すべきこと
は、改善するよう努めること。

開学8年目を迎えて、現在研究・教育と私立大学としての管理運営等について、諸々の課題がある。各種委員会及びワーキンググループを如何に効率的に作用させるかを検討している。

開学以来の各分野に関する点検・評価を同時にやったので、初めての経験に加えて、各教官の反応の遅さなどで、取りまとめに時間がかかった。取りまとめは、自己点検評価委員会で…となっていたのだが、結局、内容の細部にわたることは、少人数の者でまとめることにもなってしまった。

外部評価等の導入に関して、より効果的な機能を持たせるための組織のあり方、また学生等の参加のあり方などを検討しているが、現状では、形式的になり易い点をどう克服するかに苦慮している。

各委員会（入試、人事、教務、学生、就職、留学生、図書館、ビジネス開発研究所 e t c.）内部での自己点検・評価をベースとし、制度改革委員会でそれを取りまとめ、議論をつくして、点検評価を行っている。

各学部の特質や特性を認め、活かした形で、全学の点検・評価活動を行う難しさを痛感している。

各学部の独自性を保ちつつも、全学的に共通な視点での点検・評価を可能にすべく項目等について調整を図っている。

各教員が教育研究活動に関する自己点検評価報告書を毎年度末に提出、さらに、その際研究教育計画も記載してもらい、各教員の自己研鑽を進める工夫をしている。また、各委員会も活動の自己点検評価及び次年度の事業計画を提出、委員会活動の継続性を保つ工夫を行っている。

各部署からの吸い上げ方式（教学関係なら各学科、学部ごとにまとめ、全体でまとめる。）で教学サイド、法人サイドとも行っているが、全体としての整合性（例えば片方で人手不足があげられ片方では人件費の膨張が指摘される。）の問題がある。点検・評価の結果をふまえた改革に際して総論賛成、各論反対に陥らないようにしなければならない。

学術の進展や社会の要請に対する適切な対応及び新学部増設に関連する点検・評価項目の

発生等により、今後の点検・評価の在り方等の検討を行っている。

学生あるいは卒業生の意見をどう汲み取るか。

学生による授業評価の方法論について

学長の下に少人数によるワーキング・グループ的な委員会を設け、点検評価活動が迅速にかつ円滑に進むよう配慮している。当面の検討課題を「教育サービス」に絞り込むことなどにより、緊急度の高いものから取り組むようにしている。

学内に、第三者による大学評価や学生による授業評価にやや抵抗があり、後者についてはこれまで実施していない。

学部、研究科毎に実施し、きめ細かい点検評価を行っている。

学部間、法人関係と大学との調整の点。資料の蒐集を分野ごとに責任者をきめ組織体制を確立しておかなかったこと。文言、記述様式の不徹底。

学部長や主任教授が、評価委員会のメンバーなので、忙しくて、なかなか有効に会議が開けない。点検の結果、財政が豊かなら、解決できるものがあるが、それが、できないことが、つらい。

客観的な評価のあり方について工夫をしている。

教育・研究にのうち、特に教育評価基準の作成について苦心している。

教育に関する点検・評価、特に各学部において行う評価項目を統一して設定する段階に至っていないので、早期の改善が必要と思われる。

教育活動の工夫改善とその質を評価する方法

教育活動の評価基準をどのように確立するか苦心している。

教育研究活動の客観的評価について具体的検討が必要と考えられる

教育効果の評価が困難であり、どうしても研究業績の評価だけになってしまう。

教員の教育、研究業績の把握

教員の教育・研究・社会活動などを一定のフレームワークの下で整理してもらい、それらを全教員について公開することについて反対もあったが、最終的には全教員について公開することになった。また各科目の優・良・可・不可についての分布を全科目について公開することについては反対が強く、科目名をふせ、分布だけを公開した。

教員の研究業績等については別冊で「●●大学研究者一覧」として公表した。統計的な資料を羅列するのではなく、具体的な分析と対応策についても考察しようとした。

教員個人の研究評価はできても、教育上の業績については客観的な教育評価は難しい。

教官、事務職員等多くの人たちがデータ集め、分析に時間を取られている。専任の教官、職員が必要と思う。

教官の研究と教育の各分野とともに、それを総合した大学としての教育への貢献度をいかに評価するか。とくに学生指導という計測できない分野での評価基準をいかに設定するか。なかなか具体化できないのが悩みである。

教官総覧という教官の教育・研究のデータベースと、大学全体のハード面、ソフト面でのデータベースとしての報告書をそれぞれ隔年毎に出している。

教職員の意識に抵抗感が生じないようにすること。

教職員及び学生にその意義を十分理解してもらい、前向きに協力してもらおう姿勢をいかにつくっていくかに苦労している。学内PRをもっと活発にすべきだと考える。

近年、「心の問題」が重視されて来ている。殊に医歯学系の本学としてはその教育に「心」をいたさねばならず、全寮制（1年生のみ）によって、富士山麓で教育しているが、これは毎日の自己点検評価が欠かせない。

芸術系大学であるため、点検・評価の方法が難しく毎年苦心しています。よりよい点検・評価を行うための方法を検討しているところです。

結果をふまえ、どう改善していくか、優先順位や改善方法の検討が遅れている点が、非常に気になっています。何年毎に実施すべきかも考慮中です。

厳しい現況で模索、試行錯誤をくりかえし検討中である。

現在、学校法人●●学園将来構想検討委員会（コア委員会）のもとに6つの小委員会を設け、この小委員会において現状の問題点を点検しながら改革の方向性を協議している。メンバーは固定せず、そのときのテーマに応じて誰でも委員会に出席して意見を述べることができる。

現在、平成12年度を目処に、併置されている短大（4科）の改組転換が進められているために、その姿が明確化されない限り、思うように事が運ばない点、苦慮している。

現在までの自己点検・評価の項目は、教学関係のみで管理運営について実施できなかったが、自ら行う制度では私立大学で実施することが困難である。

現状の報告のみに終り易く、評価の部分はさける傾向にある。原稿作成者が数人に限られる傾向にある。

個人の業績評価は、研究業績のみでなく、教育評価、臨床における貢献ならびに大学運営、講座運営、社会への貢献、大学への貢献なども評価しなければならないと考えている。

個別に問題点を議論し、解決に努めてきたが、全体としてまとめる段階に至っていないため

項目ごとの評価を記号と記述の両面からにするなど、簡明に記せるよう工夫している。

今後の改革にプラスになるような点検・評価の生かし方

事務局体制が弱い（他の業務を抱え、継続的な取り組みが困難）

自己点検・評価に係る、資料の整備等に対応した、事務体制が不十分である

自己点検・評価の結果の活用が大学全体に及ぶよう配慮していること。

自己点検・評価の結果を踏まえて、如何に効果的に改革に結びつけていくかという点に苦心している。

自己点検・評価の視点と姿勢を浸透させることに加えて、全学的な自己点検・評価の取り組みの結果として見えてくる問題点をフィードバックし、大学経営の方向性へと展開させていくには、政策的・組織的な仕組の整備が不可欠である。

自己点検・評価をより客観的に公正なものになるよう努めている。

自己点検・評価運営委員会が設置され、すでに3年が過ぎ去ろうとしているが十分に機能していないのが現状である。しかし、点検評価報告書は、平成4月から毎年計6回国際言語平和研究所から刊行している。

自己点検・評価運営委員会の恒常的な活動を確保することに努めているほか、学内諸制度整備委員会、教員資格審査委員会、総合企画委員会、その他直接関連する学内諸機関の日常的調査・点検活動とも有効な連携を心掛けている。

自己点検・評価項目ごとの実施委員会の報告書を取りまとめ、文章上の表現、用字・用語を統一するなどの編集作業を行う委員会を設け、自己点検・自己評価報告書全体としての質を高める工夫を行っている。また、編集委員会と各実施委員会との協議等、取りまとめにおいて。

自己点検に対する全学的な共通の評価基準や視座を定めにくい。

自律的な評価（自主的評価）を基本としているが、自己流に陥らないことが寛容であると考えられる。そのために、いかに制度的レベルの評価とのバランスをとるかが問題であり、工夫を要する。

実際に点検する・評価するスタッフが不足している。

授業に関するアンケート調査を1996年度前期より実施しているが、対象とする授業、質問項目、調査結果の分析活用方法等については、毎回議論となっている。1997年度について

は専任教員が担当するすべての授業科目を実施することとしたため、膨大なデータ処理となり、「費用対効果」も含め事務的にも検討を要する課題である。

授業評価は学内のみ配布しているが、これを学外に公表するか否かを検討している。

従来ハード面の評価が中心になっていたが、現在は教育研究のソフト面への評価に重心を移しつつある。厳正に行わなければならないが、細心の配慮も必要である。

職員の自主研修

新設大学であり、自己点検・評価に不慣れであったため多大な時間を要し、タイムリーな評価が得られなかった。

静上状態での自己点検・評価ではなく、大学の長・中期的な将来計画を進める過程での動的評価、達成度評価の方法を模索中である。また大学のもつ多様な機能を全て均等に評価するのではなく、重点方針を定め、その現状、方針、達成度を評価したく考えており、現在、重点を絞りこむ作業中である。

専門の組織がないので、教員・職員に負担をかけている。

全学体制をとりながらも、点検・評価を一貫した基準で行うには、評価委員は少数にならざるを得ない。

全学的合意および実施までに時間と労力がかかる。実施内容がマンネリ化してしまう傾向がみられる。

全教職員がよく協力してくれている。例えば、学生のアンケート等の回収率は年次によって多少の違いがあるが、毎年89%～100%である。

組織が大き過ぎて、コンセンサスを得るのが難しい。作業量が多く、点検・評価の委員の負担が大きい。

総合大学である以上、学部の特特殊性に配慮している。

他大学と比較して、特段の苦心したと自慢できる点はない。

大学の管理運営面での会議体が多く点検評価活動についての時間がなかなかとれない点と、行政面での教員の負担が大きく点検評価にまで手が回らない点が挙げられる。また、点検評価にかかわる教員の入れ替りが激しく、連続性がないという問題点もある。さらに、本学の点検評価規程の内容と大学基準協会の指定する様式の違いに対して、今後どのように対応していくか検討する必要がある。

大学の現状について、教職員及び学生による自己点検・自己評価アンケートを実施し、詳細に分析・評価した。

大学の自己点検・評価に精通している教員が少ない。自己点検・評価についての理解、とりわけ学生による授業評価、FDの開発等についての理解に欠けている。

大学の自治や構成員の自主性と合意形成を重視しつつ自己点検・評価活動を行っている。そのため、評価項目・評価軸・評価方法を本学独自に設定していく必要があり、その論議に時間をかけている。

大学を大学らしくするために、設備、軽費、研究費等、教育と研究に対する不足面を洗い出す作業をすることになる。多くの私学にとって、また、地方国立大学において、設備、費用の面での貧困さは救いようがないほどだ。それを自己点検で洗い出せば、私学では必然的に理事会との対立になる。国立大学ではどうか。そこで、自己点検・自己評価をどう現実と妥協させるかが問題となる。この制度の基本的な問題点だと思う。

大学改革が進行中であり、改革後の点検・評価の方法を現在検討中である。全学的な合意を得るための努力が最も重要となろう。

大学改革の理念と指針として、本大学と短期大学部に共通するものを両者一体となって点検・評価し、可能なものから実施に移している。次の段階として総合的な結果を出すよう早急に点検・評価の制度確立を目指している。

大学改革を推進するために、学内構成員の意見をフィードバックするシステムは「全学協議会制度」その他の既存のものがあり、それらのもと「自己点検・評価活動」が場合によっては二重の活動となることがある。

大学基準協会『大学評価マニュアル』に準拠して作成した。

大学基準協会の相互評価を受けるべく準備を進めている。

大学全体の組織として自己点検・評価運営委員会を置くとともに、各学部にも自己点検・評価実施委員会を置き、大学と各学部との連携がスムーズに行くようにしていること。

大学全体の評価及び各学部において実施する評価との整合性を図ること。

第1回の評価結果をまとめている段階であるが、例えば教員の研究実績、大学運営への貢献等を評価する基準がまだ明確でないため、これらについて十分な評価が行えなかった。今後学内でこれらについて検討の予定。

単なる統計表を出すのみでお茶をにごしてはならないと考えます。資料を分析し、反省を加えること、建学の理念との関連を忘れないことを重複しています。

提言についての実施状況を追跡調査している。

点検、評価の結果が出来る限り正確に表れていくように、評価の方法について工夫している。

点検、評価を行う組織としての自己評価委員会は、大学内の既設の諸委員会（教務委員会、学生委員会、入試委員会 e t c）と役割がどのように異なるのか。当初は認識に不一致が見られたが、現在では各委員会の役割、機能の相異についての理解は深まっている。

点検・評価システムの確立に苦心している。

点検・評価すべきものが、広範囲にわたりすぎ、時間と労力と費用が大変であるのに対して、その結果が、なかなか改善に結びつかない。

点検・評価に参画してほしい教職員ほど学科長、各種委員・委員長等の役職についていることが多く、また、教育研究に多忙であるため、人選が難しい。会議はほとんど夜による。また、止むをえない時には、休日に泊まり込みで行うこともある。作業部会等については、若い人たちをお願いするとたいへん熱心にしてもらえることが多い。教職員に会議のすすめ方について教育することも大切。

点検・評価のためには、十分な教員の理解を得ることが重要であるが、学長は、直接教員に接する機会が少ないことが問題点。

点検・評価の結果指摘された問題点を解決するために、何件かのテーマについてフォローするフォローアップ制度を設けて問題解決を推進している。

点検・評価は行っているが、具体的に分析・改善するに至っていないのは、推進に当る学長、学部長等が忙しすぎて時間がとれない。

点検・評価活動が大学運営の重要な位置を占めるように言われながら、他方それを支える独自組織や専門家がないので、たまたま委員になった教官や少数の担当職員の献身によって活動が進められる現状にある。

点検・評価活動についての教員の認識や意欲に若干のズレが見られることが、全学的な点検・評価活動にとって阻止的な要因となっている。

点検・評価活動の中から改善すべき事項を指摘し、次に実行に向けて、教職員全体の合意形成するのかが最も苦心しているところである。

点検・評価活動の調査費、印刷費等に苦慮している。印刷等は学内広報を必要に応じて代用している。

点検・評価活動は継続的に行われるべきものと考え。そうすると教育・研究活動外に教官の負担が増えるので、教官の理解が得られるよう、点検・評価の必要性を理解してもらうのに苦心している。また、特定の教官に過重負担とならないよう今後工夫すべきである。

点検・評価活動への取り組みに積極性を欠く教員が多数おり、その必要性・重要性を認識させることに苦勞している。また、点検・評価の結果を改善・改革に結びつけようとする意識や努力に欠けている点である。

点検・評価活動を公表する場合、内容によっては誤解をうけたり、教職員のモラル（士気）の低下をきたす場合もあり、公表すべきものと、大学内部で真剣に討議し、問題解決をはかるべき内容もあり、現実の問題としては外部用と内部用とが必要になるのではないか。その際、外部評価の問題もあり、大変難しい点もある。

点検・評価活動を行う場合、その焦点がせまい範囲から見たものにならないよう、広い視野（大学全体、社会全体、地球全体等）から行えるように、自己点検・評価を実施する組織に指示することがある。

点検・評価活動を組織体として実施する場合の有効な方法そのものが充分わからない。点検・評価活動を通じて、全構成員が本学の現状と今後の方向について、共通認識を持つようにする。また、点検・評価の結果が今後の改革の推進のための客観的な拠り所となるものにする。この2点に配慮して進めている。

点検・評価後のその成果についての活用策、取扱方法が十分に学内合意されていない。

点検・評価項目の内容の妥協性

点検・評価報告書の叩き台となる原稿の作成作業及び取りまとめ、印刷製本・発送に至る一連の作業の殆どが事務部局員の手で行わざるを得ず、仕事量から見て大きな負担となっている。

点検については実施できるが、評価についてむずかしい面がある。又、結果の反映を行う確実なシステムがない。

点検評価のための素材となる各種統計関連資料の作成に係る項目と点検項目の相関性について再検討している。

点検評価の必要性について教職員の意識が未成熟であり、学内に点検評価のノウハウがとぼしい。

点検評価を改革改善につなぐためには、実現すべき理念・目標を表か可能なまでに具体化しておかねばならない。多くの項目では現状把握にとどまっており、点検評価を改革につなぐことができないでいる。理念目標の具体化と共に、点検評価の恒常的な実施体制を確立することが急務となっている。

点検評価委員会において、3つの専門委員会（教育活動に関する専門委員会、研究活動に関する専門委員会、管理運営に関する専門委員会）を設け、細かい点についても行き届くよう配慮している。また、平成10年度に大学基準協会の大学評価を受けることにしているが、学内教職員の点検評価の意識の高揚を図るため、平成9年10月に、同協会理事による

学内説明会を実施した。

点検評価活動のための活動自身が自己目的化される傾向にあり、その後の改善に向けての活動が今一步不十分である。

点検評価活動の組織化と全学的浸透 評価基準の見直し（グレード評価等） 客観的評価方法（第三者・学生）等の更なる整備が必要

特に各教育部局や、各教員、そして、大学そのものの個性を重視できるよう工夫している。

特集を組んで一定の視定から分析した。

年1回教職員合同研修会を開催し、各部署での課題や計画について情報交換をしている。教職員全員で50人規模の大学としては、教職員同志が大学の現状をどのように感じ、どのような方向に進もうとしているのかを理解しあう貴重な機会となっている。今回、1年生と4年生に本学教育全体についての満足度と課題についてのアンケートをとったが、それ以外は数値化しての評価は進んでいない。

年度毎に重点的検討事項を挙げ、自己点検・評価小委員会で繰り返し行った検討内容に対し、他教員の意見・意志が反映する様手配し、全学的合意が得られる様、工夫・苦心している。

反映させることに努力を行っている。

評価の方法が固定化し、評価活動が年を経るごとに形式化してゆくため大学の改革・改善に直結していない。外部評価はこの状況を脱する有効な手段と考え、まず試みに学外有識者による大学への自由な提言の場を設けたが、今後はこれをどう発展させてゆくかが課題である。

評価委員の実質的な活動期間は短かった。しかし、すでに国際的な論文評価、大学の順位（各種評価項目の）は多数のデータベースがあって検索すればよかった。各教室の論文の5年間のインパクトファクター、卒業生の医師としての評価、研究業績その他の指標の大学間順位を報告書に明示したのは、本学の報告書が最初と思われる。

評価結果は、必要に応じて企画委員会等で検討し、改革に反映させることにしている。

評価結果をどのように反映させていくかが問題であり、検討を要する。

評価項目に関する各種委員会と緊密な連携を取り、評価結果を直ちにフィードバックできるようにしている。（そのために自己評価委員会には、関連する各種委員会から選出された委員を加えている。）

評価項目の選定

評価項目を絶えず検討していくこと。

平成 10 年度相互評価の申請を大学基準協会に行うべく、現在努力中である。

平成 5・6 年度に実施したが、それ以来、点検・評価のあり方について検討し、ようやく本年度自己点検・評価規程を制定し、平成 10 年度に本格的な活動および報告書の作成を開始する予定である。

平成 6 年以来、自己点検・評価委員会の下に、将来計画委員会を設置し、大学改革のための具体案を答申している。

別紙の図式に基づき、点検・評価を行っている

変化の速さに対応して、適切な活動を行うことに留意している。

片手間にできることではないので、立案整理できる一定の組織が必要である。

報告書の作成、公表にくわえ、本年度より理工学部、農学部において他大学、基準協会等から 5 名～8 名の研究者その他を招き、外部評価を実施し、年度末までには外部評価の結果を公表する予定である。現時点では文科系学部を含めた全学部での外部評価を実施するまでには至っていないが、しかし、外部評価を全学的に実施するかどうかの議論が開始されようとしている。

報告書は過去に 2 回出たが、現状は実状報告書（白書）に近い。それは自己評価委員会としてとりあえず実状をまとめることに主眼を置いたからである。

本学では、1994年度に大学全体の評価委員会を組織し、直ちに点検部会ごとに実施したが、最初の試みということもあり、点検の対象領域や点検項目の設定、点検の手法、データの収集・分析等に戸惑うことが多く試行錯誤を重ねながらの作業であった。しかもこの間、阪神・淡路大震災に遭遇し、その影響もあって日程がかなり遅れることになった。

本学では、これまで2回にわたって点検・評価活動の報告を行ったが「教育と研究Ⅰ」は教育に重点を置き、「教育と研究Ⅱ」は研究に重点を置いた。

本学では、自己点検・評価の専任事務スタッフがいないことなどから、年度毎に点検・評価項目を一つに絞り点検・評価活動を実施し、年次報告を合わせる形で点検・評価報告書を作成している。なお、'96年度は「就職」、'97年度は「教育」をテーマに取り上げた。

本学では、大学設置基準の大綱化以前から各学科・部局毎に毎年度初めに「活動方針」が示され、年度末に「活動報告」を行なうシステムが確立されている。この方針と報告をもとに各年度の総括を行なう工夫をし成果をあげている。

本学では、年報を点検報告書として位置付け昭和63年度から平成6年度まで4号を刊行したが、平成8年度は、各点検評価項目について、点検評価項目に必須である「現状」「分析・問題点」及び「評価」を重点に置いた総合的な点検評価を行い、名称も年報から点検評価報告書に改め刊行した。また、点検評価に対する職員の理解が不十分なため、原稿の提出が遅れたり、内容の不十分な原稿を再提出させるなどで多くの時間を費やした。

本学では全学的立場から自己点検の基本事項を審議し、また自己点検を企画・立案し、更に点検結果を検証することなどを主たる任務とする全学自己点検委員会と、点検領域を分けて各分野別に設けた個別自己点検委員会(10委員会)の外に、点検運営委員会を置いて、作業の円滑実施のため助言、助力、調整、督励、整理を担当することにしたが、大変に役立ったと考えている。

本学における点検調書のマニュアル化について工夫したい。

本学のような私立大学の場合の自己点検・評価は、本来は法人と大学が一体となって実施すべきものであるが、本学の場合は法人側がこれに対して消極的であり大学のみで行っているところが問題である。

本学の自己点検・評価委員会の設置と体系的な活動が急務の課題と考えている。

本学は小規模校であり、設置基準定員を少し超える程度の教職員により運営されている。したがって、運営に必要な各種会議、委員会その他の役割を各人がかなり持っており、自己点検・評価を組織的に行うための会議回数もなかなか持てない現状がある。運営上当面生じている問題を、部科長会、各委員会、学科会等の既存の組織で、いわば対処療法的に点検・評価・改革している現状で、改革は確かに進んでいるわけであるが、点検・評価活動の工夫等を申し上げる状態ではないようです。

問3にあるような自己点検評価活動を担当する部署・機関がなく、運営委員会の特定の担当者（責任者）に、仕事が集中する現状の改善が先決。

理念、目標、結果、評価及び課題について一応統一したまとめ方をしている。

☆貴大学の評価のあり方を今後、どのように改善していけばよいと思われませんか。ご意見をご自由にお書きください。

理事長、学長を中心として、学外の委員をお願いして評価してもらい、指針を出すシステムが必要。

理事会とどこまで妥協できるか、大学運営の理念（これも点検の項目に入っているが、点検などできっこない現実をどうするのか）、経費、設備等理事会とどこまで妥協できるのが問題です。私学における理事会はできるだけ費用をかけたくないのが本音であって、自己点検の委員会がまじめに点検評価の作業をして提言すれば、つぶしにかかるにきまっているのです。

有識者による外部評価の在り方について今後具体的に検討すべきだと考える。

問題点が生起したとき、対処するという考え方をしている。

問 22 について述べたことの検討

問 22 ご参照ください。

問 20 の回答とダブりますが、今後の自己点検・評価については学外者が参画する（第三者による点検・評価）を考えていくべきと考えます。

問 20 でも、回答しましたが、毎年行っている点検・評価活動の結果を反映させ、改革に結び付ける政策的なしくみが早急に必要だと痛感しています。毎年点検・評価は行っているのですが、そのままになってしまっている感を免れません。今後は、きめ細かい点検・評価を実施するため、2年ごとに行うなどの工夫が必要になってくると思っています。

目標の設定に仕方、教育活動の評価のあり方の改善が必要

目下の所は、大学基準協会の維持会員申請のため、同協会のマニュアルに従っているが、本学独自項目の策定が望ましい。

本当の外部評価が必要 内部での自己評価では厳しい評価が出来ない

本学は設立されたのが平成8年4月である。現在、自己評価委員会で、自己評価の方法論を含めて検討中である。

本学は、同一法人内に併設されている組織（中・高・短大）の一つなので、法人全体の自己点検・評価委員会と大学・短大部会というように各点検・評価委員会の位置づけと役割を明確にする必要があると思われる。

本学は、今年創立十周年を迎える現状で、施設等未だ十分とは言えず、年と共に充実度を増し、評価のあり方も全般に改善されて行くものと思われる。

本学は、教員養成という目的を持つ大学であるが、最近の小子化・教員需給の変化に伴う研究・教育のあり方について明確な理念を再検討しつつある。その理念に基づいた点検・評価をする必要があると考えている。また、教育現場で必要とされる資質の伸長及び技能の修得を図るために、各県の教育委員会と協力した点検・評価のあり方を検討する必要があると考えている。

本学の場合、改善のためにはまず全学的な点検評価に取り組むための学内体制づくりが必要である。次に点検評価結果を改善に結びつけるための努力が大切である。さらに自己点検は学内で実施できると思われるが、評価を実施するためには学外者（第3者）の参加が不可欠である。

本学における plan-Do-see の管理サイクルをどのようにシステム化するか、その仕組みづくりが今後の課題である。

本学では、まだ外部評価の意義・在り方等について検討されていない。おおよそ、その必要性を感じているため、今後、委員会で外部評価の実施を検討し始める予定である。

平成9年度より始めた全学的な「学生による授業評価」を今後とも継続していくとともに、第三者評価を平成11年又は12年実施することを検討している。平成11年度から予定している教育改革についても、詳細に点検・評価を行い、平成14年、15年に第三者評価を実施すべきであろう。

平成8年度に開学したばかりのため、自己点検・評価のノウハウがわかりません。ただし、年次報告書の作成に留まらず、早く、自己点検・自己評価を導入していかなければなりません。

平成10年度以降は特定の点検項目について複数年をかけて点検・評価を行い、最終年度に報告書を発行し、全学的に総括ができるように改善したい。因みに、これまでの点検項目は下記の通りである。平成7年度：本学公開講座の現状と課題 平成8年度：入試制度の現状と課題 平成9年度：試験対策の現状と課題

平成10年度に大学基準協会の大学評価を受けるので、その判定結果を踏まえ、本学の長所をさらに伸ばし、短所を改善していくことにしている。このような外部評価を積極的に取り入れていくことが、最も難しい意識改革にも効果的なことと考えている。

平成10年度に外部評価を取り入れるべく計画中。外部評価の結果を受けて、自己点検評価の見直しを行う予定。

文部省からの予算を得て、学外のシンクタンクに評価を外注するのも一方法だと考えている。

評価項目の明確化、教職員への徹底理解を図る。教員の研究業績評価方法の基準化（少なくとも文系理系の差違も考慮に入れた）が必要である。教員の教育業績評価は困難であるが、設定したい。

評価項目の確認作業及び評価のあり方の共通理解を深める。

評価項目、評価方等を見直し、第三者による外部評価を取り入れるべく検討していく必要がある。

評価結果を尊重する学内環境の醸成に努め、また、出来るだけ包括的な点検・評価を回避し、改善重点項目を精選した上で実践行動支援を行う。そして、その結果について到達度を再評価する。

評価結果を各種委員会等それぞれの分野で充分検討して次の大学改革に着実に生かして行く必要がある。

評価基準の明確化が必要

評価を行ってこと足れりとすることなく、教育方法・業務内容の改善、円滑化を一層推進

するためのものという認識をもって学内の自己点検・評価活動を行っていききたい。

評価の対象とすべき問題を定める際には、できる限り具体的、実地的なものにすることが重要であると同時に、従来討議するのをさけてきた事項（例えば他の教員の担当科目の内容の是非など）についてもオープンで検討できるような雰囲気づくりが必要だと思う。

評価の結果を実施する点で困難を感じる。いかに実施すべきかが今後の課題となろう。

評価の結果をできる限り速やかに改善に結びつける組織を作りたい

評価に関して学内での意見をあつめる工夫をすることを考えている。評価が具体的なアクションにむすびつくようなメカニズムを作りたい。

評価が改善に結びつく具体的方策を考えたい。教員の意識改革が急務である。

日常的な点検・評価を推進するための評価専門委員会を設置している。また、学部の自己点検・評価活動を推進するために、学部評価委員会を設置している。

統括的に行うことは、現状報告に終わりがちになるため、年度別に特定テーマを選んで分析評価し、結果を改善に資することが望ましい。

当面必要事項の点検・評価は常に行っているが、将来ヴィジョンに応じた中・長期展望を更に行うことが望ましいと考えている。

当初自己点検評価を2年に1回施行する事としたが、2年では短かすぎて、提案された事柄が未施行のまま、次の点検評価の時期がきてしまうので、もう少し期間（例えば3年）を延長した方がよいのではないかとの意見もあった。

点検評価結果を改善に結び付ける組織の確立につとめている。

点検評価は、単に指標・項目の記述に止まらず、実際の改革に活かす方向へ反映されなければならないため、フィードバック機構の明確化が必要と考えられる。

点検項目が大まかなため、具体的な項目を設け、点検・評価しやすいものに改善していく必要がある。

点検結果をフィードバックする組織又はシステムの確立が必要と考える。

点検活動は日常の運営の中で改善活動と連動して随時行なわれており、その中心は教育面（特にカリキュラム）である。但し評価という面ではその基準や評価主体という問題及び評価を反映させるプロセス等明確になっていない点が多く、まず点検評価（制度・活動）を大学運営のルーチンとして根づかせることから始める必要があると考えている。

点検はしたが、評価が不十分というのが現状である。評価法について、検討したい。特に教育業績の評価が困難である。

点検に重点を置いた報告書を作成したが、今後は評価にも重点を置いたバランスのとれたものにしたい。

点検については、点検項目にそって行っているが、こと評価となると非常に難しいのが現状である。そこで、当面は画一的な評価が行えるように評価基準の設定を検討していくが、最終的には、評価基準もあくまでも評価方法の1手段とし、その他特殊事情等を含んだ総合的な評価システムを検討していく予定である。

点検・評価活動の重要性と委員会の他委員会に対する独自性について学内理解を深めるようにし、点検・評価委員会をアンケート等の単なる実施組織とみる現状を改善する。それに関連して、点検・評価結果をもとに、関係委員会・部員に対し検討や実施を依頼するなどの活動が不十分であったので、こうした活動を強化する必要がある。

点検・評価はあくまで客観的にすべての面にわたって行われなければならないが、点検・評価はやること自体が目的ではなく、その結果どうするかということが問題である。従って、点検・評価結果をふまえての改革自体がまた点検・評価の対象である。そのためには年度ごとの重点的 point 点検・評価ということが今後必要となってくると思われる。

点検・評価の客観性、持続性の確立とその成果の実際の教育、研究あるいは管理・運営に的確にフィードバックする努力が今後必要と考えます。

点検・評価のための委員会が多すぎるので、評価体制を整理・改善すべきと考えている。

点検・評価から改善にむけてどのような具体的な方策・指針がたてられるか今後検討が必

要である。

点検、評価活動を開始してから、日が浅く、まだ手探りの状況にある。組織体制、システム等を今後改善して、より充実した点検、評価活動の方法を模索してゆきたい。

定期的な全般にわたる点検・評価と同時に、特定の目的のための点検・評価を行うことが必要である。現在、問題となっている教育方法、内容改善のため、学長のリーダーシップ等の大学の管理、運営のあり方への絞った点検・評価などを進める必要があろう。

担当の専門部署を設置し、専任教職員を配置し、継続的に行う。

第三者による評価を積極的にとり入れていく予定

第三者を入れた客観的評価を心がけ、その結果を改革に結びつけるよう一層の改善を図ることが必要と思われる。

第1回の評価結果がまとまってから検討する。

大学独自の問題をどのように評価するかが今後の問題

大学基準協会による評価方法に沿った形で自己点検・評価を行うよう改め、その結果に客観性を持たせていきたい。学内独自の方法による評価には限界があり、日本の大学全体の中での本学の位置、あるいは社会への貢献度、問題点などを知ることも困難であると考ええる。客観的な評価尺度による厳正な評価が、結局は大学の改善に結びつくものであろう。

大学の理念・目的、学部、学科の教育目標等については概念は整理されているものの、個々の点検現場で要求される段階にはまだ具体化されていない。例えば学科の教育目標において、教育研究を通じていかなる人材を養成しようとしているか、不明確である。従って今後とも、引き続きその具体化・明確化に努めるとともに、学術文化の進展や社会的要請の変化などを視野に入れた大学・学部の理念、目的、教育目標の妥当性について定期的に点検していく必要があると考える。

大学の研究・行政組織を有機的に働くシステムに改善すべく、現在の状況を総括的に把握できるよう努力したい。

大学が独自で実施する外部からの評価制度など第三者による点検・評価制度の導入を検討する必要があると思う。また、各個人の業績評価（報告）についても改めて取り組む必要があると思う。

早期に、安定した点検・評価システムを確立させ、現在の負荷を減少させるとともに、点検・評価結果の活用への道を開くことが当面の課題である。

全般的なものよりも、今後は、部分的に集中した点検・評価を実施し、それをもとに改善のための企画・立案が同時に進められるような方向にしたい。

全学的により一層目的を明確にした自己点検・評価活動を実践すること。

全学自己点検・評価委員会のメンバーに学園理事たる学長、三学部長が加わっていることは一つの問題で今後の検討課題である。できればメンバーから外すことを考えている。

全学レベルにおける外部評価の実施時期・方法の検討する必要がある。

全員参加による自己点検・評価についての意識高揚と点検・評価結果の教育・研究をいかに学内に反映していくか。

新学長の下で、新たに「自己点検・評価推進本部」を設置し、より組織的、計画的に取り組むべく、鋭意準備を進めているところです。

新しく Faculty に加わった人々のフレッシュな意見を尊重していきたいと考えます。そして、そのような人々にも積極的に評価に参加させるべきです。

上欄の状況を脱出して、当面生じた問題のみでなく、現状を全般的に点検・評価できる体制をできるだけ早く作っていききたいものと考えている。

●●大学は自己点検の結果、それぞれの項目について毎年度提言が行われているが、その提言の実施状況は極めてよく、短期間にかかなりの目的が達成されている。このことは他大学より進展が早いように思う。●●大学では学外者による外部評価システムを採用していないが、大学基準協会が行っているアクレディテーションシステムの導入は大賛成であり、第1回の審査を受け合格し、維持会員校になっている。全国の国公私立大学がもつと参入して全体の大学レベルをあげるべきだと思う。

上述の如く、実状報告書とはいえ記述・問題点把握は担当部署により差があり、フィードバックが見られた項目もあった。しかし、全般としては今後、その中での問題点の洗い出しとその対応などフィードバック機構を充実させる必要がある。外部評価は一法だが、いきなりそれに行くことは困難と思う。

・上記問 22 の項目のそれぞれについて高い意識と決意をもって着実に進めること

上記のように点検・評価した結果を改善する場合は、予算を伴う事項については法人の理解を得なければならないが、現状ではその理解を得ることは困難であることから、まず、法人の自己点検・評価に対する理解を得ることである。

上記のような体制が採られていない項目については、評価後の改善が進んでいないため、このような項目に絞って再評価を行い、その結果に基づく改善策を直ちに実行できる組織・運営を整える必要がある。

初めての評価書を作成中であり、成果物が出来てから検討を加えたい。

重複するが、全教員に点検・評価についての理解を得ることができれば、充実したものになると思う。

従来の本学「自己点検・自己評価規程」を抜本的に見直し、新規定をつくり平成9年6月11日より同規程を実施した。新規定では従来あいまいだった規程の「理念部分」と「実施部分」を分離し、学長の責任と主体を明記し、自己点検・自己評価とは本学にとって何であり、学長を主体にしてどう実施してゆくべきかが明確にされた。今後とも試行錯誤はあってもこの規程の十全な具現化を計ってゆきたい。

授業や学内業務のあい間に点検・評価活動を行うには限界がある。授業コマ数を減らすなどして、点検・評価活動に専念できる体制を作りたいと考えている。

社会的な評価と、学問的な評価を両立させるための方法と、教育と研究の両方を評価できる方法の確立ができれば良いと考えている。

実施後日も浅いため、今後のあり方を記す段階ではない。微調整をしながらの実践を重ね、その中で今後の望ましい在り方、進め方をさぐっていききたい。

自己点検評価は、現在の大学の状況がどうなっているかを確認するのに役立っている。また、各種の問題点についての認識も深められている。しかし、教授会の権限が強く、変革することについては反対があり、よい方向にもっていくことについて困難が多い。したがって、理事会・評議会など、あるいは委員会で実効性のある案を作るとともに、実現させるためのリーダーシップをとってもらえるなどの方法が必要である。

自己点検・評価組織（しくみ）の再検討と3年前報告書を公表して以来着手しておらず継続的に点検・評価活動を進めることが必要である。

自己点検・評価活動は、教育研究の活性化・発展に不可欠であるが、他方では自己点検・評価をより効果的に実施するために外部評価を導入し、自己点検・評価の客観性、妥当性について検証することが必要である。本学では新たなシステムを導入した新・自己点検・評価委員会を発足させ、この下に外部評価委員会を設置、また学内から意見聴取制度の検討を行い、教育研究機能の改善と高度化に反映させることとした。

自己点検・評価委員会で、その利用方法ならびに大学活性化への結びつけ方法を検討している。

自己点検・評価の成果を、実際の教育・研究活動、管理運営の改善にどう役立てていくか、その改善の達成度をより高めていくことが課題である。

自己点検・評価の結果をできる限り全教職員及び学生に解説し、お互いに切磋琢磨していく態度をもたなければならない。

自己点検・評価のあり方について、関係者の認識をたかめていくことが必要である。

自己点検・評価との改革の動きを連動させ、点検・評価の結果が早い時期に改革に反映される体制を構築していきたい。また、点検・評価の客観性を保つため、第三者による評価システムについても検討していきたい。

自己点検・評価が形骸化している。実質的な、利用価値のあるものに改めて行かなければならない。自己評価に限界があることが問題であろう。

時代・社会の変化に対応可能で、しかも恒常的な自己点検・評価システムを確立していく

とともに、外部評価者の範囲を広げることが目標である。

私立大学であり、教育面だけでなく、法人経営を含めて全体的な自己点検・評価が望まれる。

私大にあつては、設置者である理事会が管理運営の最終責任を負っている。大学として行う点検・評価活動が実効をあげていくためには、理事会との連けいが極めて重要である。今後とも、この点に留意していきたい。

私学の独自性を生かすような努力に対する自己評価は、問 20 にある様な政府におうかがいを立てるよりも私学同志が切磋琢磨して、その独自性を高める様にしてゆくことが重要と考える。

財務を含めた大学全体の点検評価が必要であると考えている。また第 3 者による評価も必要であろう。学生による授業評価については、早急に実施したい。

今後は、学内における内部評価だけでなく、外部評価を導入していくことにより本学の改善すべき事項等を発見し、新たな大学像を構築していくことを課題としている。

今後は、委員会のあり方、各種委員会との関連性、質・量の規準、担当事務局のサポート体制、さらに、公表の方法など具体的事項について再検討を加えていきたい。さらに、学生、保護者、卒業者、他大学、企業などの不特定多数の中から、不特定の人を委員として委嘱し、客観的な評価を得ることに努める。

今後の点検・評価のあり方を検討し、次の事項を改善する必要があると考えている。 1. 維持体制の見直し 2. 点検・評価の責任体制の明確化 3. 連絡調整の強化 4. 客観性・妥当性を確保するための配慮

今後の外部評価システムの導入を念頭に①論点の明確化②段階的評価により評価の客観化に努力したい。また、評価結果については、各部局にフィードバックし、教育・研究の一層の改善・充実のために有効に利用したい。

今後においても、本学における体系的、組織的な自己点検・評価の慣行を定着させ、更に検討を行っていく必要がある。

今後とも総合的に自己点検・評価の実施に努め、就学人口減少期に対応できる大学改革を推進したい。

今後、外部の第三者や卒業生による評価も、検討する必要があると思います。

幸い今年度は外部評価を受けたので、得られたコメント当を関係委員会で再検討し、大学の改革につなげなければ意味がない。

公開性と客観的分析指標をもち、その活用についてのルール作りの確立に努める。

個人の教員ごとの学生による授業評価、大学の教育課程などについての学生の評価を行う予定である。

現状は決して満足すべきものではないが、学内では評価報告書を作成することに意見があるとして今後も継続してゆく予定である。

現状の説明・分析が大半を占めるという状況であるから、むしろ長所・問題点の指摘、改善への提言等がより積極的に行われるようになるべきである。

現在検討中

現在まだ行われていない第三者による評価を、適当な第三者を選んで行くと共に、学生による評価も、もっと積極的に取り入れてゆきたい。

現在は現状分析が主体となっているが、今後は評価を中心にしなければならないと考えている。

現在は各学科に割りあてられた人員によって委員会が構成されており、他の委員会と大差なく、任期が短く、連続性も保ちにくい。また委員長や委員の問題意識、熱意の程度に応じて活動が左右される。人的にも組織的にも、より専門性の高いものとして位置づけされる必要があると考えている。

現在、本学の教育・研究の理念・目標について評価をすすめている。それをふまえて、平成 11 年度には、基準協会の相互評価を受けるための準備を進めている。こうした包括的な評価を進めるための全学の理解と協力体制を根づかせることが、最大の課題といえる。将

来的には、各部署でそれぞれの業務について自己評価ができるようにすること、またそれらの報告を全学で率直に検討し、よりよい方向をみつけだせるような体制と雰囲気づくりを進めたい。

現在、報告書を取りまとめ公刊の準備を進めている過程である。公表後にはじめて、評価のあり方について客観的に点検できるものと考えている。よって、現状では意見を差し控えたい。

現在、附属病院の自己点検・評価をお願いしているが、今後理事会での自己点検・評価を行う必要がある。

現在、大学内のすべての情報をデータベース化し、ホームページに入れ公開したい。各委員会でこれを活用し、大学の改革に積極的に利用すべきである。

研究評価に偏りがちであるので、教育評価に重点を置くこと。

研究評価、教育評価とも内容の公表がされず、一般論として取り上げられているが、今後先ず学内の研究者相互、教育者相互の評価を行う必要がある。第三者評価は現場の内容にまで踏み込むことはできないので、現場における相互の評価の方が効果は大きいと思われる。

計画的なシステム作りが必要である。学長の強大な点検・評価のためのリーダーシップが必要である。

継続的に実施していくこと。外部評価の導入について具体的に検討すること。

継続的に自己点検することに加えて、外部評価導入を積極的に検討する必要があると考えている。

形式のみにこだわり過ぎる傾向にあり、内容そのものを重視すべきである。

形式にとらわれず、改革、改善すべき事柄を委員会で出し合いそれを整理分類し、教授会で議論し、実践につながる取り組みを実施したい

形骸化を避け、教育・研究そのものの質の向上にむすびつけるような評価のあり方を模索

していきたい。

形骸化にならないように、点検と評価を別々にする。評価委員を公正にするため、選出を投票で行うことなどを検討している。教育、研究、管理運営、社会活動をどのような比重で評価するか検討している。評価の結果が教員のやる気を起こさせるものとするための工夫。

教職員ともに多大の労力と時間を費やされ、共に人手不足の折りから、過重負担となったが、恒常的に行うには、専任の職員と部室を充実させていくことが必要である。又、点検評価結果を具体的に生かして行くための組織整備が急務である。

教職員が自分達の仕事をふり返るチャンスとして活用できるようにしたいと考えています。

教員組織および職員組織の見直し、大学諸施設の将来ビジョン策定等については、点検・評価が不十分であり、今後課題を残している。

教員自身の手による評価・点検活動がなされなければ問題点の認識とその解決への方策が生まれてこないのではないかと、将来計画樹立への積極的な参加が得られるよう改善してゆく必要がある。点検評価結果をどのように具現化してゆくのかの工夫が必要。

教員が自ら行う教育と研究の活動についての点検と評価がフィードバックされるように、その方法と組織づくりを模索中。

教育内容や教授方法などきめ細かな分析・評価をしていくことが必要であるが、すべての教員の協力が必要なので、段階的に時間をかけて指導していくしかないであろう。

教育効果の評価法の確立が必要であり、従来のアンケートは必ずしも適切でない場合もあり、自主的に選任した責任を持った授業倍観員制度も含めて学外者による客観的で公平な評価とアドバイスをとり入れることが一つの方法として考えられる。

教育は、施設ではなく、やはり、人が重要である。いかに人材を集めるかが、やはり一番重用である。

教育については、学生による評価を積極的に進めるべきである。大学の教育・研究の方向性や管理運営については、外部評価を導入すべきである。

教育・研究・診療のうち、衛生学部では「教育」に重点を置いて点検・評価を進める。

客観的な評価方法を導入し、大学基準協会などの第三者による評価に備えたい。

客観的な第三者による評価と自己評価を組み合わせる必要があると考えている。

客観的データをもう少し収集した上で、外部への公表をできるようにしていきたい。

基本的な点検項目は、定めているが、それと点検評価するための細項目の検討と、そのための資料の簡素化。

掛声をかけて大騒ぎをする点検ばかりが点検ではなく、日々是点検の姿勢こそ肝要と思われるので、構成員が点検・評価の日常性を身につけることが基本であると考え、方法としての改善にも留意は必要だが、要は意識のあり方ではないかと思われる。

学内各部署で評価の手順・基準等を統一する必要がある。

学内外の教育研究の活性化に役立ち、貢献できるような方向に改善していかなければならないのではないかと思います。そのさいには画一的ではなく、あくまで個性を尊重していくことが大切だと思います。

学生の授業評価は、個人、又は一部で行っているので、徹底させたい。

学生による授業評価を導入するなど点検評価項目の見直しを図り、外部の研究者や有識者参加の第三者による評価を取り入れる等点検評価の充実を図るとともに、点検評価がスムーズに実施できるような体制の整備に努めていきたい。

学生による授業評価を積極的に取り入れ、教授方法の工夫・改善に資する必要があると思われる。また、単年度の事業業績の評価にとどまらず、数年間の推移を踏まえた点検・評価が必要であるとする。

学生による授業評価・友誼大学との相互評価の導入。報告書をもとに、教職員の意識向上につなげることで、大学の良いところを更に伸ばし、校風を更にクリアにしていくこと、それに資するものとしていきたい。

学外者による評価を、さらに積極的に行うこと。

学外者（機関）による評価が必要

各教職員自身が自らの自己点検評価をすること、そしてこれを文章化して印刷して公表できること。しかも、点検項目の統一的設定をすること。こういうことから出発できればと理想的なことも考えております。しかし、多分、反対が多くて実現できないのであらうと思っております。（学会と自己、大学組織の中の自己の使命と課題、教育と自己の能力や人柄、等々について）

各教員の教育研究活動の自己点検評価を年度毎にまとめ、同僚が再評価しアドバイスをを行うシステム作りにつなげたい。また委員会活動を含め大学の諸機関の活動も全体として調整するテーブルを設け、年度末の報告を大学活性化につなげる工夫を行いたい。

外部評価の導入について前向きに検討しているところである。

外部評価の導入。理事長、学長を中心とする機関で、点検・評価の結果にもとづき、具体的改善に努めること。

外部評価の導入 学生評価の導入

外部評価の実施

外部評価の検討

外部評価のあり方を検討中である。

外部評価システムの計画と具体化

外部評価が必要と考える。

外部あるいは学生からの評価を正確にするにはどうすればよいか。

開学以来、既に3回の学部卒業生を送り出し、又平成8年度に大学院修士課程（2年）を

設置したが、更に将来計画の中で新たにプロジェクトを抱えており当面は、各評価項目毎にワーキンググループを設置して、近い将来本格的点検・評価を進めていきたいと思う。改善に向けての活動を活性化させるため教授会等教学関係のいっそうの努力が必要と思われる。

改善すべきところを箇条書きすると、①社会的な評価を受けるために 1) 基準協会の維持会員になるための条件整備 2) 白書等を作成して広く社会的評価を得ること ②大学改革における制度面の整備は進んだが、実態としての大学教育、研究の値的向上を達成するための条件整備が特に必要である。1) F. D. の充実強化、2) 教育効果を高めるための施策等である。

改善、改革に向けての実施状況について、絶えずチェックする組織が必要である。

改革と transparency の二つを充たすような点検が理想だと思います。しかしこれを完全にしようとするれば、時間コストが高くなるという矛盾があります。大学全体として一定の方向に収集するか、すべききかと論ずるには尚早だと考えています。

過去2度実施した自己点検・評価は総花的なものであったが、視点を変え、特定の項目に絞った自己点検・評価を実施してもよいのではないだろうか。

委員会構成の適正化。常時、点検・評価についての委員会活動を活性化させておくこと。

わが大学の場合、各種委員会の責任者が中心となって重要項目について点検・評価を行ってもらい、それを基本に点検・評価委員会がまとめていった。しかし、点検・評価の具体的項目や評価法右方などについて議論が深められなかったために、やや統一を欠く結果になった。次回以降、この点を改善していけばよいと思う。

より判り易く、実効性のあるものに改善していく必要があるが、単なる評価システムだけでなく、日常的活動の中から直接的評価が得られるシステムを作る必要がある。一般市民や企業などの普通の意見をどう集約するかが課題である。

より客観的な評価基準を学内で標準化させるとともに、評価結果の活用方法を検討し、整備する必要がある。また、全学単位・各部局単位の自己・点検評価に運動性をもたせるとともに、各点検・評価項目の有意義性を常に検討する必要もある。

まず教職員の意識改革をはかって自己点検評価活動を強化しその後、他大学からの第三者を加えて評価に客観性をもたせ、学内の諸活動を活性化したい。

まず自己点検・評価を確実に多様化させ、実施結果を公表するとともに改善に結び付けていくことが必要である。

まず、第1に点検評価活動の目的について再度全学的に確認したうえで1992（平成4）年に制定された規程の見直しを行う必要があると思う。その過程において大学基準協会の「相互評価」や外部評価も視野に入れた長期的な計画を立てるべきだと思う。

本年度（平成10年度）全学的に点検・評価を実施する予定です。そして外部評価として大学基準協会の相互評価を平成11年度に受ける予定です。

本学の現状分析だけでなく、今後の改善の方策について具体的な提言をすることが大切である。また、それがどのように実施されたかの評価も必要である。

本格的にはじまってまだ年数がたっていないので、改善の余地はあるが、大学について点検・評価を正確に行わなければならないという意欲はあると思うので、その傾向を大切にしていきたい。

評価される、評価するの能動・受動の二元関係から、お互いがお互いをお互いのためにと、という個々人の主体性と責任性を深めていきたい。

問14に示されている自己点検評価の領域のうち、①②③⑨はそれぞれ入試委員会、教務委員会が毎年継続して行うべき項目である。⑤については、2年に1度実施、⑥⑦については3～5年に1度行うべきであると考えている。改革のフォローアップを伴わない評価は形骸化するおそれがあると考えている。

点検をさらに継続、深化していくとともに、具体的な改善、改革につながるような提言を明示していく必要がある。

できれば評価委員会は常置とし、検討された改善方策が実施されたかどうか各項目ごとに毎年審査するのが望ましい。なお全体として、すべての大学が本学のような「出力評価」を続けると本学の報告書の内容が明確となる。

体育の大学としての特色を十分発揮でき、反映させる評価が大切である。形式的(形骸化)、量的(論文の数)な評価だけでなく、質的(教育業績評価)なものも含めたいと考えている。それが体育とかスポーツの分野の特色であると考えからである。

それぞれの個性を生かしつつスタンダードとの兼合いを考え、全体のレベルを上げたい。総花的な点検評価で皮相的になりがちであるから、個別적으로取り上げ、年度ごとに一点集中の意味のある評価をするよう改善したい。

全学的な自己点検・評価活動の実施機関を平成9年度に設置したところであり、現在、点検・評価活動も経過途中の段階である。近々、その結果がまとまり次第、教育・研究活動の改善につなげていきたいが、その方法についても現在検討中である。

成果を公表することが目的となっているきらいがある。

数年以内に大学基準協会の評価を受けることによって本学の客観的評価を得て改善に努めたい。

上記①②について、実践面での改善につながるよう、教職員の意識改革が必要である。

次回の評価への継続性を一層考慮した方向付けが必要だと思う。

今日における芸大とは何か、そこから考えないと具体的な取り組みは難しい。作家と教育者の両立は可能か、特任又は客員教員へのシフト(特に実技系)等々

これまで本学の自己点検評価は教育・研究活動の総括的一覧表を作ることでしかなかった。そこから抽出される改善の方針も一般的・抽象的であった。前問に答えたように、本学の方向性を定め、それを達成するための自己点検・評価に変えようとしている。そのためには、学生も含めて、その方向性への全学の認識を一致させる努力がまずなされなくてはならない。

ここでまず、大学基準協会を通じてどういう勧告、助言が出るかによって、改善すべき点を謙虚に実行に移すことから始める。その成果を第2回の自己点検・評価の対象とする。これを足掛かりとして、定期的に報告書が刊行できるよう進めていく。一方、学内の組織を改編して、現在の対策型の「運営委員会」ではなく、大学の恒常活動として組織の中で推進していかれるようにしてはどうか、と思っている。

現在進行中の改組（新学部を平成11年度開設。申請中。1次審査合格）は、点検・評価のなかから導き出された考えに基づくものであり、有効性があった。小さい世帯で同一人物が長く評価の中心になりがちで、マンネリズムに陥る可能性がある。その点に留意したい。

現在、大学基準協会へ提出する書類の準備を進めている。その結果を参考にしたい。

客観的評価を受けるために、財団法人大学基準協会の「相互評価」を平成12年度に受けることを検討している。

カリキュラムの改正の問題点や教員の授業方法などについて今後も全学的に議論を進めていく必要がある。事務職員と教員とのパートナーシップについても各種委員会の構成を見直すことにより改善を図っていく必要がある。

学内での評価基準をさらに明確にし、評価について一定の成果を得てから次の段階として、外部の機関を含めた他者の評価を実施していきたい。

学内各部門の教職員が、学内の現況を総合的に把握し、改革への具体的な目安ができたことは有意義であったと思う。今後のことについては今しばらく試行錯誤の期間がほしい。

学外の第三者による評価が必要である。

上に述べた点に留意し、自己点検・評価（実施）委員会がかなり強いリーダーシップを発揮すべきである、と考える。

いかにして、制度的・政策的レベルで自律的評価を促進させるシステムを作れるかが検討課題であり、特に改善システムを確立することが必要であると思っている。

5年位の間隔で実施し、効果を比較検討するという継続性を重視したい。

5段階評価等『わかりやすい点検・評価』を目指すとともに、外部評価を導入してその信頼性を高めることが重要であると考え。また、結果の活用についても組織的な取り組みが必要であると考え。

①問 22 にも関連して、全学の評価と部局の評価の関係を明確化する。②第三者（外部）評価への流れが全体としてみえるが、従来の自己点検・評価が真の「自己」点検になっていない点に問題がある。（“大学内”という意味では“自己”でも、実際には、全学の自己評価委員会は各部局にとって“よそ者”である。）従って、真の意味で自分が自分を評価できるシステムの確立が、第三者評価と並んで必要である。

①本学の自己評価運営委員会の見直しが必要である。②教職員の意識改革が必要である。

①大学評価への学生参加を進めたい。②地域社会の要望・評価を役立てたい。

1 多角的な外部評価の導入 2 資料の収集、整理、分析および改革実行案作成のための事務体制の整備

①自己点検・評価内容の外部からの点検や外部評価の導入を検討 ②到達目標や評価指標の客観化や数値化すること等の検討 ③年度ごとに重点を置いた点検・評価活動に取り組むこと

①教育・研究・管理運営を評価していくべきであるが、現在教育の評価で難航している。いかに有益な教育評価をすべきか、外部評価の方法も含めて教育改善の方向で検討していく予定②評価結果をできるだけ早く行動に移すために、学内のコンセンサスを得る流れを作っていく予定

①客観的な評価を得るために、内部における点検・評価でなく第三者（外部）による点検・評価を行う必要がある。②点検・評価を実施した項目について、改善されたかどうかの再点検が必要である。

①学生による評価は、経験にかんがみ連年継続してやることに意味はない。②外部評価は流行ではない。あくまで内部で厳しい自己評価が第一と思われる。③学生による評価は学生組織からの意向反映として、クラス等单位でまとまった意見・評価をすることで生きている。

①数年かけて教学・教育・研究・組織などの自己点検・評価白書を順次計画中だが、時間と労力と経費がかかりすぎるので、一定の形式化を工夫したい。②公的（共通）機関に提出して、客観的な評価を受けたい。

1995年度に実施した自己点検・評価は、現状の把握と改善ポイントの確認が主となっている。今後の自己点検・評価は、教育・研究の質や大学運営の機能がどの程度向上しているか、各項目ごとに査定ポイントを明確にして評価する必要があると思われる。

1995年度から実施してきた本学の自己点検・評価は、1997年度の大学基準協会による相互評価を受け、外部から点検・評価の客観性・妥当性を保障されることによって、一応完了する。今後は、3月末に出されるであろう当該評価結果も含めて、点検・評価が形骸化せず、実行するものとなるよう、評議会・教授会等学内の諸機関と調整を図りながら改善していきたい。

1. 点検結果を改善に結びつけるための（学長の）リーダーシップの確立（組織的裏付け）
2. 事務担当部門の整備

1. 大学は人的構成・物的構成の両面から運営されており、このような全体としての大学を評価の中心にしたい。 2. 評価の基準としては、いわゆる世界化時代を迎え、世界の著名大学を参考にしたい。特に高度専門家養成の観点において。

1. 結果活用の政策的・財政的基盤の確立
2. 教育実践場面への活用

1. 外部評価の導入
2. 評価基準の作成
3. 結果のフィードバック

1. 学内での評価活動のしくみを設置すること。現状では規程上努力義務となっている。
2. 第三者に全体的評価を分析・依頼して、その結果を学内に公表すること。

1) 第一に必要なことは、何らかの形で外部評価を導入する。 2) 大学構成員全般が点検・評価に対する関心を深める。 3) 点検・評価の結果指摘された問題点は確実に解決して行くようなシステムを更に強化する。

・連続して実施すること。・毎年改めるべき点を改めながら、より有効な型をつくりあげる。・人員、費用を投入して、より完全なものを目指す姿勢が不可欠。

・評価項目、評価基準について、教職員の共通の合意を可及的速やかに、かつ、安定したものにする必要がある。・大学が社会のためにあるのは言うまでもないことであるが、大学が社会に何を還元するかは一様でない。価値観は多様であり、他（大学、部局、教官）と違うことの価値（個性）に基づいた評価が必要であろう。大学は現代の社会のニーズを

無視できないが、必ずしも今の利益のために教育研究しているのではない。よりよい未来の創造、夢と文化の創造のために教育と学術研究を行っている機関である。このことを重視した評価のあり方を改善、検討しなければならない。

・点検・評価項目の適切性を適時見直し、大学の教育研究の実態と問題点をクリアにしうる項目及び方法の改善を図る必要がある。 ・教育研究及び社会的ニーズに応えうる点検・評価の在り方とその結果が構成員や社会にフィードバックするシステムを構築すべきである。

・点検・評価活動に専念できるような、人員数、予算等が必要と思われる。そのためには、全学に向けて、点検・評価活動の意義を理解してもらえるように、日常的に説明をする、他大学の状況を紹介することが必要であろう。

・授業改善、研究活動の活性化という自己評価の原点に戻って、各学部を中心に内実ある評価活動をしていく必要がある。 ・一方、評価活動が過重負担になっている面もあり、軽減化を図る必要もある。 ・第三者評価の導入、大学執行部から学部へ具体的提案をしていくといった方法を模索しなければならない。

・実施年度を挟む各年度における点検・評価活動の具体的・個別的重点項目の策定とプログラム運用とが重要な課題である。 ・本学の実施状況について、他大学から多くの照会等を受けているので、大学間の情報やノウハウの交流にも積極的に協力していきたい。

・教授会レベル、事務レベルでの評価はもちろん必要だが、理事会レベルの評価も不可欠と思われる。（特に私大では）

・教員間の相互評価意識の拡張の方法について ・教学・制作・研究の活性化・その他の維持向上において全学的に検討審議をはかる。

・学生評価（授業評価）や第3者評価についても、他大学の実施状況を参考にしながら、実施に向けて調査・検討を行っていく必要がある。

・学生の授業評価をうまく実施し、学生のニーズにあった授業を行うとともに、授業内容の充実につとめる。 ・学生の就職先、保護者など学校をとりまく外部関係者による評価を導入し、学校の改革・改善に役立てる。

・学生による授業評価をいかなる形で実施しうるか検討中である。 ・あり方の改善についての最重要課題としては、評価により摘出された問題点を必ず解決する方策を学内で確立することであろう。

・学生による授業評価の導入 ・管理運営システムの合理化

・評価の専門家の養成。 ・自己評価の重要性について、ワークショップ等により教職員の意識改革を図る。

・点検・評価システムの見直し。 ・点検・評価結果の活用。 ・自己評価の客観性・公正性の確保（外部評価の継続的導入）

○特定項目を重視した点検・評価を行い、自己点検・評価が具体的な改善により一層活かされるよう配慮する。 ○点検・評価の方法等について、学内教職員から広く意見を求め、点検・評価活動の有効性を高める。

○学生の授業への満足度を正しく評価できる項目・内容の検討。 ○評価結果の活用の仕方。 ○評価に対する学生・教職員の共通認識と理解が必要。

「大学の評価とは何か」が最も重要と存じますが、我々の大学ではまだ確定していません。多面的な方向からの評価が可能ですので。また、自己評価報告書の作成には時間と費用が必要ですので、予算制約があります。

(1)点検・評価の実施間隔を2～3年に1回程度に短くする努力が必要である。(2)学内評価から外部評価に切り替えていくことが必要だと考えている。

(1) 報告書として発行する (2) 学生の評価を重視する

(1) セクション別での自己点検・評価を行うシステムの確立 (2) 評価の結果を改革につなげるしくみの確立 (3) 自己点検・評価に関する教職員の理解とPR

大学の評価システムに関する全国調査

広島大学大学教育研究センター

センター長 有本 章

F 1 貴大学の名称をおたずねします。 立 大学

(↑いずれかに○をつけてください)

F 2 回答された方のご所属・肩書きおよびお名前をご記入ください。

ご所属 肩書き

お名前

自己点検・評価の実施状況について伺います。

問 1. 貴大学では、全学単位及び部局単位での自己点検・評価活動を実施されていますか。実施された年度全てに○をつけてください。また、実施されていない場合には、今後実施されるご予定があるかないかをお答えください。なお、部局単位のものについては、その年度に 1つでも実施された部局があれば、○をつけてください。

●全学単位 1989 以前 90 91 92 93 94 95 96 97 計画中 実施予定なし

●部局単位 1989 以前 90 91 92 93 94 95 96 97

→全学単位で実施予定がない場合、その理由を具体的にお答えください。

問 2. 貴大学で大学の自己点検・評価を担当する委員会組織はありますか。ありましたら、その部署・機関の名称を記入してください。

1. ある 名称 2. ない

問 3. 貴大学で大学の自己点検・評価のための資料の分析や整理を担当している、センターや室あるいは企画調査係や総務係などの部署や機関がありますか。ありましたら、その部署・機関の名称を記入してください。また、その部署や機関に所属する専任及び併任の教職員は何名になりますか。それぞれ四角の中に人数をお答えください。

1. ある 名称 2. ない

●講師以上 (専任) 名 (併任) 名

●助手 (専任) 名 (併任) 名

●職員 (専任) 名 (併任) 名 (非常勤) 名

自己点検・評価の指標・項目について伺います。

問4. 貴大学では、入学者選抜についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
合格者の出身地域	1	2	3	4	5	9
合格者の浪人・現役の区別	1	2	3	4	5	9
合格者の出身高校の国公立別	1	2	3	4	5	9
入試倍率	1	2	3	4	5	9
合格者の歩留まり(入学)率	1	2	3	4	5	9
偏差値などの入試難易度	1	2	3	4	5	9
入学選抜の方法(科目や成績評価等)	1	2	3	4	5	9

問5. 貴大学では、教育内容・カリキュラムについての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
共通・教養教育の幅広さ	1	2	3	4	5	9
専門性の高さ	1	2	3	4	5	9
高等学校での学習内容との接続性	1	2	3	4	5	9
学期制・授業や試験日程の適切性	1	2	3	4	5	9
成績評価の妥当性	1	2	3	4	5	9
科目選択や他学部聴講の自由度	1	2	3	4	5	9
学生の理解度	1	2	3	4	5	9
社会での実用性	1	2	3	4	5	9
大学院進学への有効性	1	2	3	4	5	9

問6. 貴大学では、教育方法についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
クラスサイズの妥当性	1	2	3	4	5	9
学別別クラスの実施の是非や妥当性	1	2	3	4	5	9
ティーチングアシスタント活用の適切性	1	2	3	4	5	9
教授法等の研修・開発制度の適切性	1	2	3	4	5	9
学生による授業評価	1	2	3	4	5	9
優れた教育実践への報奨の妥当性	1	2	3	4	5	9
教育用メディア設備の充実度	1	2	3	4	5	9

問7. 貴大学では、学生の進路についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
大学院等への進学	1	2	3	4	5	9
就職先の産業別・職業別分析	1	2	3	4	5	9
男女別の進路の分析	1	2	3	4	5	9
学生の進路希望や将来・キャリア展望	1	2	3	4	5	9
就職援助体制の適切性	1	2	3	4	5	9
卒業生のキャリアの追跡	1	2	3	4	5	9
進路未定・不明者の分析	1	2	3	4	5	9
大学院修了者の学位や進路の分析	1	2	3	4	5	9

問8. 貴大学では、研究活動についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
著書や論文・報告書のリストアップ	1	2	3	4	5	9
学術誌に採用されたレフェリー論文	1	2	3	4	5	9
論文の引用度の分析	1	2	3	4	5	9
学会での理事などの役職活動	1	2	3	4	5	9
学会での研究活動	1	2	3	4	5	9
学会賞などの受賞状況	1	2	3	4	5	9
特許数	1	2	3	4	5	9
マスコミ・メディアへの協力	1	2	3	4	5	9
研究の内容や意義	1	2	3	4	5	9
科学研究費の取得状況	1	2	3	4	5	9
民間からの受託研究の件数や額	1	2	3	4	5	9

問9. 貴大学では、教員組織についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
教員の昇進の基準の適切性	1	2	3	4	5	9
教員の転入元や転出先の分析	1	2	3	4	5	9
教員の出身大学	1	2	3	4	5	9
教員の年齢・職階の構成	1	2	3	4	5	9
教員の専門分野やディシプリン	1	2	3	4	5	9
外国人教員の比率	1	2	3	4	5	9
女性教員の比率	1	2	3	4	5	9
教員の留学や国際学術交流活動	1	2	3	4	5	9

問10. 貴大学では、管理運営についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
学長の権限・任期等の妥当性	1	2	3	4	5	9
評議会・理事会制度の妥当性	1	2	3	4	5	9
各種委員会制度・活動の妥当性	1	2	3	4	5	9
教授会の構成や意思決定の適切性	1	2	3	4	5	9
講座・学科目制度の適切性	1	2	3	4	5	9
助手や若手研究者の処遇の適切性	1	2	3	4	5	9
事務の組織や処遇の適切性	1	2	3	4	5	9
財政配分のしくみの適切性	1	2	3	4	5	9
学費や奨学金の制度・金額の適切性	1	2	3	4	5	9

問11. 貴大学では、社会サービスや福利厚生についての自己点検・評価をなさいましたか。行われた場合には、以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
地域・産業との連携	1	2	3	4	5	9
国際交流・協力	1	2	3	4	5	9
行政への政策提言等による貢献	1	2	3	4	5	9
図書館や情報処理施設などの充実度	1	2	3	4	5	9
食堂・売店等の配置	1	2	3	4	5	9
保健管理制度の適切性	1	2	3	4	5	9
学内外の交通制度の充実	1	2	3	4	5	9
学生の居住環境	1	2	3	4	5	9
クラブ・サークルなどの課外活動	1	2	3	4	5	9

問12. 貴大学では、学生による授業評価を導入されましたか。行われた場合には、結果の分析にあたって以下のような指標・項目をこれまでどの程度重視されてきましたか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	行った					行って いない
	大変重視 した	ある程度 重視した	どちらとも いえない	あまり重視 しなかった	重視しな かった	
発問、発声、板書等の適切性	1	2	3	4	5	9
双方向授業、ディスカッションの度合い	1	2	3	4	5	9
OHP、スライドなどの使用法の適切性	1	2	3	4	5	9
授業の展開、教材の提示の適切性	1	2	3	4	5	9
授業内容の精選、系統性、発展性	1	2	3	4	5	9
興味を引き出すユーモアや人柄	1	2	3	4	5	9
授業の難易度・学生の理解度	1	2	3	4	5	9
開始時間・休講・補講などの講義態度	1	2	3	4	5	9
授業以外での学習指導・支援	1	2	3	4	5	9
小論文、レポート、宿題等の適切性	1	2	3	4	5	9
学生への成績評価の妥当性	1	2	3	4	5	9

自己点検・評価のフィードバックの仕方について伺います。

問13. 貴大学で行われる自己点検・評価の結果は、実際の大学運営の中でどのような形で検討されていますか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	十分検討 されている	必要に応 じて検討 されてい	あまり検 討されて いない	ほとんど 検討され ていない	わからな い
学長およびその直属の組織で	1	2	3	4	9
評議会で	1	2	3	4	9
理事会で	1	2	3	4	9
教授会で	1	2	3	4	9
自己点検・評価委員会で	1	2	3	4	9
その他の各種委員会で	1	2	3	4	9
教員の懇話会やセミナーで	1	2	3	4	9
学生を含めた懇話会やセミナーで	1	2	3	4	9
事務局・事務部門で	1	2	3	4	9

問14. 貴大学の全学レベルでの自己点検・評価の活動は、以下のどのような領域で実際の改革に活かされてきましたか。以下にあげる領域の中から、評価の結果が改革に結びついたと思われるもの全ての数字を○でかこんでください。

- | | | |
|----------------|----------|----------------|
| 1. 入学者選抜 | 4. 学生の進路 | 7. 管理運営 |
| 2. 教育内容・カリキュラム | 5. 研究活動 | 8. 社会サービス・福利厚生 |
| 3. 教育方法 | 6. 教員組織 | 9. 学生による授業評価 |

問15. 貴大学では、教育・研究の業績評価の結果を以下のような形で活用しておられますか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	両方の評 価を活用	研究評価 のみ活用	教育評価 のみ活用	活用して いない
教員の昇進や採用の決定に	1	2	3	4
給与、手当、特別昇給の決定に	1	2	3	4
報奨・サバティカル・留学などの決定に	1	2	3	4
教員個人の教育研究費等の配分に	1	2	3	4
学部・学科・研究室レベルの教育研究費等の配分に	1	2	3	4
個人レベルでの業績評価を公表するにあたって	1	2	3	4

外部評価・他者評価について伺います。

問16. 貴大学では、学外者による外部評価や他者評価を実施されていますか。実施された年度全てに○をつけてください。また、実施されていない場合には、今後実施されるご予定があるかないかをお答えください。なお、部局単位のものについては、その年度に1つでも実施された学部があれば、○をつけてください。

●全学単位 1989 以前 90 91 92 93 94 95 96 97 計画中 実施予定なし

●部局単位 1989 以前 90 91 92 93 94 95 96 97

問17. 全学レベルの外部評価を実施していると回答された大学におたずねします。

●外部評価の対象となった領域について、以下にあげる中から該当するもの全ての数字に○をつけてください。

- | | | |
|----------------|----------|----------------|
| 1. 入学者選抜 | 4. 学生の進路 | 7. 管理運営 |
| 2. 教育内容・カリキュラム | 5. 研究活動 | 8. 社会サービス・福利厚生 |
| 3. 教育方法 | 6. 教員組織 | 9. 学生による授業評価 |

●外部評価を行った学外者は、どのような人々でしたか。以下にあげる中から、該当するもの全ての数字に○をつけてください。

1. 他大学の学長・元学長などの管理職や管理職経験者
2. 他大学の同じ専門分野の教員や元教員
3. 産業界の代表者
4. 行政官
5. 議員や元議員など
6. その他 ()

●外部評価を実施する上で、どのような点に留意されましたか。また、何か工夫された点があれば、具体的にお答えください。

●外部評価によって貴大学に対する改善の指示や勧告が具体的にありましたか。以下にあげる中から、最もあてはまる番号1つを○でかこんでください。

1. 具体的な改善指示ないしは勧告がなされた。
2. 総合的な評価や提言のみで、個別的な改善指示や勧告はなかった。
3. 記述的な報告にとどまり、評価や提言はなかった。

大学評価に関するご意見を伺います。

問18. 貴大学で現在行われている大学評価によって、どのような効果が現れていると思われるか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	そう思 う	ややそ う思う	どちら ともい えない	あまり そう思 わない	そう思 わない
研究のあり方が改善された。	1	2	3	4	5
教育のあり方が改善された。	1	2	3	4	5
大学と社会や産業界との結びつきが強まった。	1	2	3	4	5
大学全体としての管理運営や意思決定が強化された。	1	2	3	4	5
学部や部局レベルでの管理運営や意思決定が強化された。	1	2	3	4	5
管理運営や意思決定の分権化が進んだ。	1	2	3	4	5

問19. 貴大学で現在行われている大学評価には、どのような問題点があると思われますか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

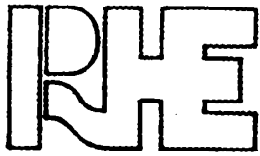
	そう思 う	ややそ う思う	どちら ともい えない	あまり そう思 わない	そう思 わない
評価のあり方が形骸化している。	1	2	3	4	5
新增設や改組の交渉の道具になっている。	1	2	3	4	5
実態での改革が先に進み、評価が後付けになっている。	1	2	3	4	5
評価の結果や存在が学内で知られていない。	1	2	3	4	5
評価に関わる人の入れ替わりが激しく、連続性がない。	1	2	3	4	5
点検・評価の方法や技術に進歩が見られない。	1	2	3	4	5
学内の人間関係や意志の疎通が悪くなった。	1	2	3	4	5
大学特有の研究の論理が十分評価されていない。	1	2	3	4	5
大学特有の教育の論理が十分評価されていない。	1	2	3	4	5
学内に評価の専門家がいない。	1	2	3	4	5
他の大学との比較ができない。	1	2	3	4	5
社会や産業のニーズに合った評価がなされていない。	1	2	3	4	5

問20. 貴大学の評価の今後のあり方として、以下のような意見についてどう思われますか。それぞれ最もあてはまる数字を1つ○でかこんでください。

	そう思 う	ややそ う思う	どちら ともい えない	あまり そう思 わない	そう思 わない
現行の自己点検・評価のあり方が望ましい。	1	2	3	4	5
評価のあり方を、大学間で標準化すべきだ。	1	2	3	4	5
評価の結果を改革に結び付ける政策的しゅきが必要である。	1	2	3	4	5
自己点検・評価を外部の第三者が検証するしゅきが必要だ。	1	2	3	4	5
各大学が独自に実施する外部評価を積極的に導入すべきだ。	1	2	3	4	5
大学間相互で評価しあうような外部評価のあり方が望ましい。	1	2	3	4	5
政府から独立した専門機関による外部評価が望ましい。	1	2	3	4	5
政府や自治体による直接的な外部評価が望ましい。	1	2	3	4	5
学生による授業評価のほうが教員同士の評価よりも有効だ。	1	2	3	4	5
産業界などの大学以外の有識者による評価は役に立つ。	1	2	3	4	5

執筆者紹介（執筆順 ※は編者）

※米澤	彰純	広島大学	大学教育研究センター	助教授
山崎	博敏	広島大学	教育学部	助教授
安原	義仁	広島大学	教育学部	教授
陳	武元	廈門大学	高等教育科学研究所	講師
張	彤	廈門大学	高等教育科学研究所	講師
南部	広孝	広島大学	大学教育研究センター	助手
村澤	昌崇	広島大学	大学教育研究センター	助手
作田	良三	広島大学	教育学部	助手



大学評価の動向と課題

（高等教育研究叢書62）

2000(平成12)年3月31日 発行

編者	米澤 彰純
発行所	広島大学大学教育研究センター 〒739-8512 東広島市鏡山1-2-2 電話(0824)24-6240
印刷所	鯉城印刷株式会社 〒730-0805 電話(082)232-8247

ISBN 4-938664-62-3

REVIEWS IN HIGHER EDUCATION

No.62 (March 2000)

University Evaluation - Trends and Tasks -

**RESEARCH INSTITUTE FOR
HIGHER EDUCATION
HIROSHIMA UNIVERSITY**

ISBN4-938664-62-3